



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

DAYANE EVELLIN DE SOUSA COSTA

NÚCLEO DE ESTUDOS FILOSÓFICOS SOBRE GÊNERO: UMA EXPERIÊNCIA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FORTALEZA

2020

DAYANE EVELLIN DE SOUSA COSTA

NÚCLEO DE ESTUDOS FILOSÓFICOS SOBRE GÊNERO: UMA EXPERIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia (Profissional) – Núcleo UFC como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Filgueiras de Araújo

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C871n Costa, Dayane Evellin de Sousa.
Núcleo de estudos filosóficos sobre gênero : uma experiência na educação básica / Dayane Evellin de Sousa Costa. – 2020.
206 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Hugo Filgueiras de Araújo .
1. Ensino de Filosofia. 2. Gênero. 3. Grupo de estudos . 4. Diversidade . I. Título.

CDD 100

DAYANE EVELLIN DE SOUSA COSTA

NÚCLEO DE ESTUDOS FILOSÓFICOS SOBRE GÊNERO: UMA EXPERIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia (Profissional) – Núcleo UFC como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Hugo Filgueiras de Araújo (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Luma Nogueira de Andrade
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof. Dra. Elizabeth Bezerra Furtado
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Às minhas Avós, Mãe, Irmã, Tias, Primas e Amigas.

Ao Luís Fernando, grande amor e companheiro de uma vida.

A todes estudantes que passaram pela minha vida e especialmente aos integrantes do Núcleo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Ivan e Neirilene, por uma vida inteira de incentivo e amor. Obrigada por todo o apoio à minha educação, escolhas profissionais e acadêmicas, orações, colos e principalmente por me ensinarem através do exemplo a não me calar diante das injustiças. À minha irmã Andressa e meu irmão Ítalo, pelo apoio incansável, principalmente, por serem quem são e me deixarem orgulhosa de dividir essa vida com vocês.

Ao Luis Fernando, grande amor da minha vida. Por acreditar em mim, mesmo quando eu não pude fazer isso, ser meu companheiro, meu amado, colega de profissão que tanto admiro e aprendo. Maluquice, eu amo você. Não posso esquecer do nosso bebê Marx, por todas as horas que ele esteve embaixo da mesa enquanto eu estudava.

Às minhas avós Rita e Irene e meu avô José por serem figuras de amor e desde a infância me fazerem feliz e amada. Dos que não estão mais aqui, a saudade não se mede. Às minhas Tias e Primas, tive a sorte de crescer no meio de mulheres diversas, exemplos de força, afeto, resistência, incríveis confusões e gargalhadas.

Aos queridos amigos Ana Lúcia Fernandes e Héctor Cândido, esse projeto não seria possível sem vocês. Foi a partir de nossa amizade, parceria, barrs divididas, lágrimas e cervejas de alegria ou desespero que eu acreditei ser possível um projeto de educação libertadora.

Às queridas amigas filósofas Elvira Madeira e Ediane Soares, por serem as melhores conversas, incluindo as filosóficas, que alguém pode ter. Vocês me inspiraram através da inteligência e capacidade de se reinventar diante do mundo. Por serem ombro, força e abrigo.

À família que ganhei por afeto Lúcia, Rafael e Vanessa, Marcos e Angélica. Obrigada por todos os encontros e vídeos de sobrinhos que me fazem encher o coração de ternura. Em especial à querida Lúcia Gomes, uma mulher inspiradora de força e atitude. Gratidão por nossos planos de desbravar o mundo, conversas e apoio, mesmo de longe, foram salvadores.

Ao meu orientador Professor Hugo Filgueiras de Araújo pelo apoio incondicional. Obrigada por me ensinar sobre pesquisa, Filosofia e coragem em tempos difíceis. Professor Hugo, muito obrigada por tanto.

Aos meus colegas de Mestrado. Por todas as trocas de experiência. Cada aula, jantar no R.U., eventos acadêmicos, forrós e seguradas de barrs. Gratidão à Dionísio por encontrar vocês nesse caminho.

Aos professores do PROF-FILO. Graças a seus ensinamentos, concluo esse programa com a felicidade de ter me tornado, uma professora e pesquisadora que pensa filosoficamente sua prática.

Às minhas alunas, alunos e alunes. Eu não posso medir o quanto aprendi e aprendo com nossas trocas. Vocês são a razão de eu persistir na educação, quando vejo o quanto são incríveis tenho fé no presente e no futuro. Vocês são potentes, são mudança. Agradeço especialmente ao Núcleo, esse projeto são as vozes de todes nós.

À Banca, Profa. Luma Nogueira de Andrade e Profa. Elizabeth Bezerra Furtado, que se dispuseram a contribuir com esse trabalho.

À CAPES pelo apoio.

À Universidade Federal do Ceará por me proporcionar espaço de aprendizagem e desenvolvimento.

Às Universidades públicas do Brasil por abrigarem tantas filhas e filhos da classe trabalhadora como eu. Alguém da Travessa São Francisco no bairro do Presidente Kennedy, periferia de Fortaleza, pôde aprender Filosofia e concluir um curso de pós-graduação, eu não fui a única da minha rua, nem desse país.

A todas as amigas e amigos que eu não citei, mas que fizeram parte dessa caminhada. Muito obrigada.

RESUMO

A ideia da criação de um grupo de estudos filosóficos sobre Gênero na escola de educação básica surgiu através da percepção de uma realidade que incorpora a prática social dominante quando ignora a diversidade de sujeitos. Entendendo o saber filosófico enquanto possibilidade de reflexão capaz de proporcionar aos jovens um pensar emancipatório, esse projeto trata da criação um Núcleo de estudos sobre gênero buscando a saída do lugar de silêncio em que esses temas e indivíduos se encontram. Seu desenvolvimento se deu na EEEP Presidente Roosevelt, escola de Ensino Médio, de tempo integral e modalidade de educação profissional da rede estadual do Ceará na cidade de Fortaleza. Para que essa experiência fosse possível iniciamos pensando sobre o papel do ensino de Filosofia e do Gênero na escola, além de entender a perspectiva de uma educação voltada aos direitos humanos, o que refletimos na primeira parte desse texto. Logo em seguida trazemos a perspectiva de Beauvoir (2009), Foucault (2005) e Butler (2017) como fundamentação que possibilitou a compreensão e planejamento dessa pesquisa. Nossa metodologia teve como referencial a pesquisa-ação, ressaltando a interação do pesquisador com o grupo, ao mesmo tempo em que fomenta o engajamento dos participantes da pesquisa nas reivindicações, decisões e ações. O período a ser analisado são os anos de 2018 e 2019. Os encontros do Núcleo foram baseados em leituras, problematizações e elaboração de ações direcionadas à comunidade escolar, descritas no ponto quatro desse trabalho. Buscando compreender como esse espaço ganhou significado em suas reflexões, bem como suas percepções sobre os impactos causados por ele na vivência escolar, realizamos entrevistas com seus integrantes. Ao analisarmos as respostas percebemos uma compreensão crítica sobre os temas trabalhados nas reuniões, a superação de preconceitos e a aproximação com a leitura filosófica. Por fim, avaliamos os desdobramentos externos do Núcleo como, o desenvolvimento de pesquisas de iniciação científica em nível de Ensino Médio centradas na temática e de que forma as experiências do grupo de estudos contribuíram para o planejamento de atividades no tempo da Filosofia na sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Gênero. Grupo de estudo.

ABSTRACT

The idea of creating a group of philosophical studies on Gender in a basic education level arose through the perception of a reality that incorporates the dominant social practice which ignores the diversity of individuals. Once the philosophical knowledge is a possibility of reflection that provides young people with emancipatory thinking, this project deals with the creation of a Center for studies on gender seeking to leave the place of silence where such themes and individuals are found. Its development took place at the EEEP Presidente Roosevelt, a high school, full-time and professional education institution, a modality in the state of Ceará. The school is located in its capital, Fortaleza. In order for this experience to be feasible, we started by thinking about the role of Philosophy and Gender teaching in school, as well as understanding the perspective of an education focused on human rights, which is scrutinized in the first part of this text. Then, the perspectives of Beauvoir (2009), Foucault (2005) and Butler (2017) are presented as the basis that enabled the understanding and planning of this research. The methodology was based on action research, highlighting an interaction between the researcher and the group, at the same time that it fosters the engagement of research participants in claims, decisions, and actions. The years to be analyzed are 2018 and 2019. The Center meetings were based on readings, questionings and action-oriented planning aimed at the school community, which is detailed in the section four of this work. In order to figure out how this space gained meaning in its reflections, as well as its perceptions about the impacts it had on school experience, interviews with its members were carried out. When analyzing the replies, it is possible to perceive a critical understanding of the themes approached in the meetings, the overcoming of prejudices, and philosophical reading closeness. Finally, the external developments of the Center were evaluated, such as the development of scientific research initiation at the level of High School focused on such issues and how the experiences of the study group contributed to the planning of Philosophy activities in the classroom.

Keywords: Philosophy teaching. Gender. Study group.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Reunião de leitura e Debate sobre o texto <i>O Corpo Utópico</i> , de Michel Foucault.....	111
Figura 2 - Confeção de Mural sobre as reflexões a partir do debate sobre o texto <i>O corpo Utópico</i>	111
Figura 3 - Desfile	112
Figura 4 - Estandartes Carnavalescos	112
Figura 5 - Materiais elaborados por estudantes a partir das leituras de Michel Foucault.....	115
Figura 6 - Campanha #semjulgamentos.....	116
Figura 7 - Cartaz de divulgação da Roda de Conversa sobre Gênero e Diversidade.....	120
Figura 8 - Organização, participantes e momento da Roda.....	121
Figura 9 - Materiais didáticos elaborados a partir do pensamento de Judith Butler.....	122
Figura 10 -Exposição Fotográfica.....	122
Figura 11 -Palestra de abertura “Mulheres na Ciência”	126
Figura 12 -Material elaborado por participantes sobre leituras de Simone de Beauvoir.....	131
Figura 13 -Roda de conversa “Lugar de Mulher é onde ela quiser”	133
Figura 14 - Material e distribuição.....	133
Figura 15 - Estudantes que conduziram os debates sobre as ideias de Ângela Davis.....	137
Figura 16 - Campanha <i>Desamarra</i>	139
Figura 17 - Oficina de Turbantes.....	140
Figura 18 - Exposição <i>Rompendo Padrões, brotando liberdade</i>	140
Figura 19 - Materiais didáticos elaborados a partir da Leitura de Ângela Davis.....	141
Figura 20 - Oficina de Iniciação Científica com alunos pesquisadores de Gênero.....	163
Figura 21 - Estudantes pesquisadores promovendo momento de conscientização na escola	166
Figura 22 - Materiais utilizados e produzidos pelo projeto “Não se nasce mulher: torna-se”	166
Figura 23 - Representantes da equipe de pesquisadoras em sua participação na MOSTRATEC.....	169
Figura 24 - Participação de projetos científicos sobre gênero em eventos externos.....	170

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sobre a experiência de falar sobre sexo	113
Gráfico 2 – Motivação em participar do Núcleo	144
Gráfico 3 – Avaliação sobre forma de pensar após o contato com o texto filosófico.....	146
Gráfico 4 – Mudanças promovidas pelo Núcleo no espaço escolar	153

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	ENSINO DE FILOSOFIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	18
2.1	A presença do Ensino de Filosofia na escola enquanto reflexão sobre a realidade.....	18
2.2	Percebendo o Gênero no cotidiano escolar	29
2.3	Filosofia e Gênero a partir da perspectiva de uma educação em defesa dos Direitos Humanos.....	37
3	O DEBATE DE GÊNERO COM BASE NO OLHAR DA FILOSOFIA.....	47
3.1	Pensar a sexualidade a partir de Michel Foucault	47
3.2	Simone de Beauvoir e as reflexões sobre a construção do gênero.....	62
3.3	Gênero, performatividade e o direito de aparecer - Judith Butler.....	79
4	A FORMAÇÃO DO NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE GÊNERO	94
4.1	Pesquisa-ação como metodologia para a formação do Núcleo de Gênero.....	94
4.1.1	Identificação do problema.....	97
4.1.2	Da Instituição e dos Estudantes.....	103
4.1.3	Da Docente Pesquisadora.....	104
4.2	A formação do Núcleo de estudos sobre Gênero e experiências de leituras filosóficas em grupo.....	106
4.3	Principais leituras, reflexões e ações geradas.....	109
4.3.1	Gênero e Sexualidade.....	109
4.3.1.1	Educação, sexualidade e adolescência - Michel Foucault	109
4.3.1.2	Quem disse que meninos vestem azul e meninas vestem rosa? - Judith Butler.....	116
4.3.2	Gênero e Feminismos.....	123
4.3.2.1	“Fortaleça a mente feminina e haverá um fim à obediência cega” - Mary Wollstonecraft.....	123
4.3.2.2	“Ninguém nasce mulher” - Simone de Beauvoir.....	127
4.3.2.3	É preciso ser antirracista- Ângela Davis.....	133
5	RESULTADOS E ANÁLISES DE DADOS.....	142
5.1	Entrevistas: o alcance que o núcleo tomou na realidade dos estudantes.....	142
5.2	O desdobramento para a Iniciação Científica no Ensino Médio: como	

	questões de gênero passaram a ser identificadas como objetos de estudo.....	158
5.3	Como as experiências produzidas no Núcleo puderam compor o planejamento da disciplina de Filosofia: exemplos de atividades	171
5.3.1	Refletindo sobre <i>senso comum</i> a partir do gênero: uma experiência com as turmas da primeira série.	177
5.3.2	Indústria Cultural e os papéis empregados aos gêneros: desconstruindo estereótipos através da arte.....	180
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
	REFERÊNCIAS	192
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	197
	APÊNDICE B – IMAGENS DE LEITURAS DOS TEXTOS FILOSÓFICOS EM SALA	198
	APÊNDICE C – IMAGENS DOS ESPETÁCULOS MONTADOS PELOS ESTUDANTES	200
	ANEXO A – TERMO DE ASSENTIMENTO (I).....	201
	ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO (II).....	203
	ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO (III).....	204
	ANEXO D – IMAGEM REPRESENTATIVA DO NÚCLEO CRIADA POR INTEGRANTE.....	206

INTRODUÇÃO

A conjuntura brasileira dos últimos anos não tem se mostrado fácil em relação ao Ensino de Filosofia e não melhora quando falamos sobre Gênero, dois aspectos importantes dessa pesquisa. O cenário inoportuno e instável em relação a presença da disciplina no currículo do ensino médio, seu formato, ou mesmo a tentativa de silenciamento das questões de Gênero na escola, também se mostra propício a resistir quando esses pontos entram na pauta dos debates. Enquanto docente, compreendo o ensino de Filosofia como prática reflexiva, capaz de problematizar as questões cotidianas, ganhando significado junto à realidade enfrentada por estudantes. A partir desse entendimento e levando em conta as inquietações surgidas no cotidiano do meu fazer pedagógico, essa pesquisa tem como objeto a criação de um Núcleo de Estudos Filosóficos sobre Gênero na escola, enquanto espaço permanente.

Pensar as questões de gênero no interior da escola, a partir do contato com a Filosofia ou de modo filosófico com outras áreas do conhecimento pode abrir caminho para o reconhecimento e compreensão da diversidade de existências. Não se trata de defender a Filosofia como única disciplina a desenvolver habilidades específicas do pensamento crítico, ou até mesmo afirmar ser a escola o único meio em que se possa mudar a conjuntura social, mas sim de compreender o papel que a disciplina pode desempenhar no contexto escolar ao desconstruir e construir novas formas de reflexão. Sendo o pensamento filosófico marcado pela crítica, ao colocar perguntas e se incomodar com o a condição estabelecida, seu ensino, principalmente no ensino médio onde não temos ali especialistas, mas jovens estudantes, deve estabelecer relação com a realidade de forma significativa (GALLO; KOHAN.2000).

A submissão desse projeto à seleção do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), no ano de 2017, não aconteceu deslocada de seu contexto histórico. Do mesmo modo, não por acaso, os questionamentos da juventude sobre as questões de gênero começaram a intensificar durante as aulas, revelando uma inquietude em relação ao modo como essa temática é abordada socialmente e chega até a escola. A democracia brasileira havia sofrido mais uma ruptura com o processo de *impeachment* instaurado no ano anterior (2016) e a reboque da retirada da então presidente eleita Dilma Rousseff, vimos a ascensão da centro-direita que já preconizava a perseguição aos direitos constituídos nas últimas décadas.

A reforma trabalhista e a da previdência foram as primeiras a serem pautadas, logo seguidas pela reforma do Ensino Médio¹. Na esteira dos debates sobre a Nova Base Curricular (BNCC) veríamos ressurgir com vigor um projeto de lei que já tramita na esfera federal desde 2014 intitulado como “Escola sem partido”². O cenário político brasileiro enfrentou o acirramento entre dois polos, se por um lado as forças conservadoras chegavam ao poder através de um golpe, por outro, os debates em torno de temas e direitos que se pensavam garantidos cresceram e a escola não esteve fora deles. Inserida nesse contexto enquanto brasileira, professora de Filosofia educação básica, na escola pública e mulher, minha inquietação pedagógica que fomenta a motivação para essa pesquisa, surge em meio a um contexto histórico e social que caminha na direção da limitação do pensar criticamente e do existir na diversidade, tanto na escola quanto na sociedade.

Os anos de 2018 e 2019, relativos ao desenvolvimento desse projeto, foram períodos especialmente desafiadores para se refletir e debater sobre Gênero na escola por serem marcados pela campanha eleitoral e vitória que levou a extrema direita ao poder. O novo governo foi eleito carregando, entre suas principais bandeiras a ideia de uma educação que não apenas desconsidera, mas também persegue pontos centrais dessa investigação. A proposta governamental se ancora em uma escola que ensine apenas a ler, escrever e fazer contas³ e seus apoiadores ligados ao movimento Escola sem Partido amparam a reformulação do seu projeto de lei no código do consumidor, onde os pais seriam donos de seus filhos, portanto docentes deveriam ser ideologicamente controlados e acusados de doutrinadores.

Tal ideia é alheia aos princípios da escola pública, universal e laica, pois limita a juventude aos valores impostos pelo mercado e domiciliares, dificultando sua interação com novas formas de cultura, religiosidade e existências diversas. Tais projetos pretendem ignorar o fato de que além de terem acesso ao conhecimento historicamente acumulados pelas

¹ A Reforma Trabalhista e do Ensino Médio, ainda aprovadas no Governo de Michel Temer respectivamente em 2017 e 2018. Já a Reforma da Previdência que começa a ser debatida durante a mesma gestão, no entanto, só será aprovada em 2019 no governo posterior.

² Posteriormente reformulado em 2019 com o nome Novo Escola sem Partido. Seu último número correspondente é projeto de lei Nº 867/2015. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668> acesso em 15/09/2020.

³ O presidente eleito Jair Bolsonaro, ao defender o corte nos cursos de Ciências Humanas, pelo MEC, disse em sua conta no *twitter* que o dinheiro do contribuinte deveria ser destinado a uma escola que ensine a “a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta”. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/bolsonaro-afirma-que-vai-cortar-recursos-das-faculdades-de-humanas>. Acesso em 15/09/2020.

diversas áreas do saber, as estudantes e os estudantes também têm na escola um lugar de convívio social (FRIGOTTO, 2019).

Embora o cenário a nível estadual, não tenha refletido nas urnas do último pleito o resultado nacional, não foi sem dificuldades que esse projeto se desenvolveu em uma escola pública. As resistências em se pensar às questões de gênero no ambiente escolar, embora tenham se tornado palco de disputa eleitoral nos últimos tempos, não é um fenômeno novo. Em nosso caminhar enquanto grupo de estudos, mesmo sem confrontos diretos foi perceptível o incomodo de membros da comunidade escolar em discursos com intenção de diminuir a importância da reflexão sobre o tema, afinal estamos falando de um ambiente complexo e diverso.

No interior da escola somos constantemente remetidos ao pensamento de Foucault, quando esbarramos nos discursos de uma disciplina sempre alerta para punir aquele que não se “alinha” ou quando nos deparamos com os mecanismos de poder que sustentam uma cadeia de ações baseadas em hierarquias voltadas para o controle e supervisão dos corpos. Portanto, o que possibilitou nosso percurso foi no mesmo espaço percebermos a curiosidade das estudantes e dos estudantes, suas motivações e possibilidades de reflexão. Trata-se de uma disputa por uma escola que perceba a existência da diversidade de gênero, propondo que participem de forma ativa e crítica não apenas na aventura filosófica do pensamento, mas também de suas realidades.

Sendo o homem heterossexual branco marcado enquanto centro da cultura discursiva dominante, mulheres e homossexuais têm sob seus corpos as marcas da diferenciação. Não se trata aqui de negar a materialidade e nem os corpos dos sujeitos marcados enquanto centrais, mas sim de compreender que são precisamente os discursos, códigos e representações que atribuem o significado de diferente a outros corpos. Tais discursos também visam produzir uma “verdade” sobre os indivíduos e seus corpos, como quando apontam para os “malefícios” da menstruação associando-os à tensão, e resultam em um “saber”, ao apontar, por exemplo, que mulheres serão “naturalmente” frágeis do ponto de vista emocional, ao passo que homens “são” sempre seguros. Essas construções se baseiam e reproduzem hierarquias, atribuindo aos sujeitos papéis determinados que os próprios assumem (LOURO, 2018).

É importante saber como se produzem os discursos que instituem essas distinções, quais seus efeitos na vida dos que são marcados como diferentes, como aparecem em currículos, quais fontes de saber os atribuem visibilidade e relevância, pois isso implica em compreender quais possibilidades e restrições a sociedade lhes atribui. Ao refletir sobre como

essa construção acontece é preciso assumir uma perspectiva teórica, examinar as relações entre sujeitos e grupos, analisar conflitos, disputas e jogos de poder. Pensando nisso, buscamos estabelecer no interior da escola a formação de um espaço de reflexão permanente que extrapola a fronteira do que é considerado “normal” do ponto de vista do discurso que domina a sexualidade.

Essa experiência se desenvolve em uma escola que compõe a rede estadual do Ceará⁴, na modalidade de educação profissional, onde ensino médio e técnico acontecem de forma integral e concomitante. Sendo de pequeno porte, contamos com nove turmas e três cursos técnicos, somando um total de trezentos e quarenta e dois estudantes e vinte um professores e professoras entre as disciplinas do currículo do ensino médio e técnico, além da gestão, secretária e funcionários. Por serem poucas turmas, minha carga horária de 40 hora semanais é contemplada, portanto, sou a única professora de Filosofia da instituição. Por essa pesquisa se tratar de um grupo de estudos para além do tempo de sala de aula, nossos encontros aconteceram uma vez por mês, por se tratar de um espaço aberto e voluntário, contamos com vinte e cinco a trinta estudantes por encontro.

A primeira parte desta dissertação tem como objetivo refletir acerca da conjuntura escolar sob a análise de três pontos que consideramos importantes: a presença do ensino de filosofia na escola enquanto reflexão sobre a realidade, quais suas contribuições para o debate sobre gênero e a importância de uma educação voltada para os direitos humanos. Consideramos necessário analisar esses três pontos de forma interligada, com o intuito de iniciar nossas reflexões levando em conta as questões atuais que estão em disputa no projeto de poder que se instaura em nosso país; afinal, todos esses pontos estiveram na pauta de discussões no âmbito legislativo e midiático, principalmente nos últimos dois anos.

Durante o tempo de produção desse trabalho, o caminho da Filosofia no currículo do Ensino Médio não foi estável, os debates sobre a implantação do Novo Ensino Médio, a partir da aprovação da Nova Base Comum Curricular (BNCC)⁵, mesmo sem efetividade até o presente momento, estiveram em nossas preocupações. Ao defendermos sua permanência, no entanto, também nos propomos a pensar uma prática de ensino que seja um compromisso com

⁴ Para realização desse projeto na escola, envolvendo estudantes, submetemos ao conselho de ética através da Plataforma Brasil. Parecer de aprovação nº 3.577.139.

⁵ Apoio à implementação através da Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, posteriormente alterada pela portaria de nº 756, de 3 de abril de 2019. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70004945/do1-2019-04-04-portaria-n-756-de-3-de-abril-de-2019-70004722.

um projeto democrático de acesso ao saber, que tome cuidado para não incorrer na banalização do saber filosófico e que tenha como objetivo apresentar propostas didáticas possa viabilizar o ensino da disciplina no interior dessa escola massificada, levando em consideração a realidade dessa escola e dos alunos. Para isso, os pensamentos de Lídia Maria Rodrigo (2009) e Evandro Ghedin (2008) estiveram presentes como referenciais.

Tampouco o segundo e o terceiro ponto a serem analisados estiveram livres da instabilidade, pois a perseguição aos termos *direitos humanos* e *gênero* são constantes. Em meio a momentos de disputas de visões políticas sobre a existência de uma educação que reconheça as múltiplas identidades sexuais, inclusive sob ameaças de criminalização, é necessário que a escola abandone a noção de que a diversidade de sujeitos configure em um “problema” e passe a pensá-la enquanto constituinte do nosso tempo. Um tempo em que possível de se refletir para além das estruturas patriarcais e binárias. Um tempo em que a multiplicidade de sujeitos possibilite que se supere o discurso que posiciona de forma hierárquica centro e margens a favor de um outro que assume a dispersão e circulação do poder (LOURO, 2018).

Na segunda parte desse texto partimos de uma revisão bibliográfica filosófica sobre o pensamento de três autores que fundamentaram não somente a escrita desse texto e estruturação desse trabalho, mas também as leituras do Núcleo. Consideramos fundamental analisar a obra *História da Sexualidade: a vontade de saber. Vol.1* (2005), de Michel Foucault, principalmente em relação à construção dos discursos sobre o sexo e como foram implantados. Além disso, o filósofo nos provoca com reflexões sobre como o sexo é apresentado aos jovens por diversas instituições que tomaram o poder discursivo para si, como o caso da escola, igreja e medicina, permitindo-nos relacionar com eventos que ainda hoje permanecem.

O pensamento de Simone de Beauvoir, com a obra *O Segundo Sexo* (2009), marca outro ponto importante de nossas reflexões, uma vez que trata de forma existencial sobre as características que socialmente se impuseram sobre o gênero. Tais apontamentos podem ser facilmente identificados no cotidiano escolar, quando se espera de meninas e meninos comportamentos diferentes em relação às suas escolhas de vida, inclusive profissionais. Judith Butler termina por compor nosso referencial com apontamentos sobre o sujeito. A filósofa, em *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade* (2017), propõe um pensamento para além da lógica binária da sexualidade, apontando para a existência plural das identidades sexuais. Outro ponto trabalhado na obra da pensadora é a aliança dos corpos em assembleias, em que aponta para uma performatividade coletiva como resistência.

O terceiro momento trata da questão metodológica da criação do Núcleo, suas possibilidades, desafios, a estrutura da escola na qual se desenvolve essa experiência, perfil estudantil e da pesquisadora. Também é nesse capítulo que o leitor encontrará o relato sobre como foram trabalhados alguns dos textos que estiveram presentes em nossas reuniões mensais, suas referências, problematizações, além de reflexões elaboradas por participantes sobre eles. Organizado por temas, esse capítulo descreve os encontros de acordo com os temas e textos trabalhados e ações que foram pensadas e promovidas pelos integrantes do núcleo na escola, com o intuito de fortalecer as discussões com a comunidade escolar.

Destacamos a importância da pesquisa-ação enquanto metodologia. Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema, que em no nosso caso era: é possível pensar as questões de gênero com a juventude a partir da filosofia? Construída em uma perspectiva na qual a participação ativa é um ponto importante para a metodologia da pesquisa-ação, era de fundamental importância a participação dos sujeitos enquanto colaboradores da construção do saber ali desenvolvido.

No último capítulo, abordaremos os resultados do projeto a partir de três pontos que consideramos relevantes. O primeiro nos coloca em contato com a percepção de estudantes e os impactos causados por sua participação no Núcleo de forma subjetiva e coletiva. O segundo descreve o desenvolvimento de pesquisas de iniciação científica a nível de Ensino Médio que surgiram por meio da possibilidade de enxergar as questões de gênero como objeto de estudo. Por último, como as experiências de leitura e debate geradas a partir dos encontros do núcleo puderam compor a prática de ensino de Filosofia em sala de aula. Todas as práticas relatadas colaboram com a ideia de que não pretendemos fazer do debate sobre Gênero uma questão pontual no interior da escola, que reforce a marcação dos “diferentes”, mas sim um debate que possibilite o pensar filosófico, superando a visão do senso comum. Um debate que seja amplo, democrático, incômodo e permanente.

2. ENSINO DE FILOSOFIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Refletir sobre a presença do ensino de Filosofia na educação básica enquanto atividade que pode oferecer condições para a conquista do pensamento autônomo foi essencial no processo de pesquisa desse projeto. Como provoca Aspis (2004) em relação ao pensamento filosófico “Esse pensamento não se permite obediência à regra inquestionável do consumo automático, infundado e sem fim. Esse pensamento não se permite tornar-se ação baseada nos critérios da indústria. Ele não se permite o preconceito, não se permite coisificar”. Objetivando debater sobre as questões de gênero enquanto permanentes no interior do cotidiano escolar, pensar um ensino de filosofia capaz de contribuir com tais questões é também compreender seu papel na construção e desconstrução de ideias formuladas pelo senso comum.

2.1 A presença do ensino de Filosofia na escola básica enquanto reflexão sobre a realidade

O exercício filosófico na escola não pode ser entendido somente como um saber que oferece ao estudante o contato com os pensamentos produzidos pela disciplina em sua tradição, mas também como uma reflexão ético-política que busca superar a despolitização presente, muitas vezes suscitada por modelos ideológicos que promovem a desumanização (GHEDIN, 2008). Do mesmo modo, compreendemos que ele pode ser fundamental para a possibilidade da superação dos pensamentos baseados na mera opinião, muitas vezes marcados no interior da escola e que podem ser causadores da exclusão de indivíduos do espaço escolar.

Planejar a prática docente a partir de um ensino de Filosofia capaz de desempenhar um papel relevante na tarefa de politização torna-se importante quando se trata de ir na direção contrária a uma conjuntura que parece querer excluir o pensamento crítico em nossa sociedade, projeto que se inicia na educação básica. Para isso é preciso entender o ensino da disciplina enquanto uma reflexão problematizadora situada em meio a um espaço social marcado por um modelo educacional ancorado na alienação e voltado para a técnica. Entender o filosofar como uma prática capaz de possibilitar ao sujeito uma reflexão crítica acerca de si, suas dimensões, angústias e sofrimentos é reconhecer a prática de ensino de

filosofia no ensino médio enquanto algo que possa proporcionar aos jovens uma nova percepção do mundo.

É por isso que a Filosofia se lança da direção da verdade. Ela é um espaço que procura abrir caminho no horizonte da descoberta e da permanente interpretação do ser e estar no mundo. É uma espécie de conhecimento do ser que nunca se esgota, mas se realiza como desvelamento e ocultação do próprio ser. É um barco que busca o horizonte no infinito da verdade. O conhecimento das coisas não é fim em si mesmo, mas meio que tem como fim último a revelação, o desvelamento da verdade do ser. A verdade é um horizonte do humano que se manifesta pela busca incansável de seu encontro. É um ensaio do ente diante do ser na manifestação da liberdade, rompendo com o dogmatismo, com a falsificação ideológica, com a simbolização-significação enganosa da compreensão do mundo. (GHEDIN, 2008, p.72)

Entretanto, como buscar esse espaço de reflexão na educação básica, uma vez em que a presença do ensino de Filosofia nem sempre esteve presente no currículo do ensino médio brasileiro? Associada a práticas democráticas, a Filosofia teve sua trajetória no ensino brasileiro marcada por ausências. No período em que se viveu a reforma tecnicista de 1971, em meio ao período de Ditadura Militar, a disciplina não esteve presente nos currículos. Segundo Silvio Gallo (2000), a estratégia militar de excluir a Filosofia do currículo formal do Ensino Médio durante seu governo produziu também um efeito contrário ao que eles esperavam.

A disciplina passaria a ser vista pelo corpo social como um saber relacionado a uma formação de cidadania contrária ao autoritarismo, o próprio autor descreve: “A Filosofia é considerada tão poderosa, tão subversiva, que deve ser tirada das escolas” (2000, p.175). Ou seja, o regime militar, com a retirada da disciplina dos currículos, fortaleceu a ideia de que ela seria uma prática revolucionária. Do mesmo modo foi atrelada à Filosofia uma ideia de que ela só pode existir dentro de um contexto democrático, ideia disseminada ainda hoje, em que, a partir da volta de um cenário conservador, podemos perceber as constantes ameaças ao ensino da disciplina na educação básica.

Ao fim do regime militar, em meados dos anos 1980, com as discussões em torno da elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁶, a Filosofia volta às escolas na condição de disciplina obrigatória. No entanto, esse período não se estende, como destaca Lúcia Maria Rodrigo:

O substitutivo Darci Ribeiro, porém, que seria aprovado como lei n. 9.394/96, em seu espírito flexibilizador e “minimalista”, optou por afirmar conhecimentos de filosofia e sociologia como obrigatórios, mas sem definir seu caráter disciplinar. O Ministério da Educação, durante a gestão de Paulo Renato de Souza, claramente optou por seu ensino da forma de “temas transversais” e não como disciplina,

⁶Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

tanto eu orientou o veto do presidente Fernando Henrique Cardoso ao projeto de lei de autoria do deputado padre Roque Zimmermann, que alterava o texto da LDB definindo filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias. (2009, p. 9-10)

Somente em 2008 um novo projeto de lei tramitará pelo congresso nacional, conseguindo a maioria das duas casas e sancionado pelo então presidente da república. A filosofia volta às salas de aula no ensino médio em um novo contexto, que trazia a reboque a aprovação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como substituto dos vestibulares tradicionais nas universidades públicas, principalmente federais, por todo o país. Com a realidade de uma educação, principalmente no ensino médio, voltada para uma “utilidade” de aprovação e ingresso nas avaliações externas, qual o lugar da Filosofia?

Ao analisarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) voltados para a Filosofia percebemos uma preocupação com a contribuição da disciplina, para além da compreensão de textos filosóficos, como também na direção de uma formação cidadã.

Sinteticamente, pode-se manter a listagem das competências e das habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia em três grupos: 1º) Representação e comunicação:

- ler textos filosóficos de modo significativo;
- ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros;
- elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;
- debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.

2º) Investigação e compreensão:

- articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.

3º) Contextualização sociocultural:

- contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica. (BRASIL, 2006. p.33-34)

É importante explicar que não se trata de destacar a Filosofia, tampouco de empregá-la o papel único na construção da cidadania, essa tarefa deve pesar sobre todas as disciplinas do currículo escolar. Como se pode perceber, os parâmetros propõem diversas dimensões a este ensino, elaborando sobre o fato de que é necessário não apenas defender o ensino de Filosofia como presença nas escolas, mas fazer isso de modo substancial. É essencial também entender que precisamos nos preocupar com o contexto do ensino de Filosofia em meio a essa sociedade e garantir um caráter filosófico a ele. Sendo esse saber uma forma de se posicionar diante do mundo, o exercício filosófico não dever ser restrito aos professores de filosofia ou filósofos, mas sim estender-se a qualquer cidadão.

Compreendendo que alguns elementos são fundamentais para o pensamento filosófico como o pensamento conceitual, o caráter dialógico, a crítica e observando os pensamentos construídos ao longo da história da Filosofia, é possível chegar a uma

experiência de caráter filosófico que não se limitará a uma atitude de reprodução. Gallo (2000) nos alerta sobre este ponto:

“Sendo criativo, o pensamento filosófico resiste à doxa, resiste à reprodução, resiste à resposta fácil, resiste ao caos da ignorância e dos interesses imediatistas de um mercado global que insiste em nos tragar a todos, opondo a tudo isso um movimento de criação”. (p.194)

Em relação à trajetória desse caráter reflexivo da Filosofia em sala de aula a partir do seu ensino que os parâmetros curriculares previam, é preciso agora compreender suas mudanças recentes sob a implantação do Novo Ensino Médio e sua Base Nacional Comum Curricular, aprovada no ano de 2018, e que, segundo o Ministério da Educação, consiste em um conjunto de orientações que deverão nortear a reelaboração dos currículos escolares nas instituições de ensino básico no Brasil.

No início dos debates, com a proposta da MP 746/16, o discurso que pretendia se mostrar enquanto moderno recorria a antigas práticas já vivenciadas no Brasil, como o caso da possibilidade de se retirar da grade curricular do ensino médio as disciplinas de Filosofia e Sociologia, contrariando assim Lei 11.684/2008 que compunha o Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), a qual determina como obrigatórias as disciplinas citadas. Desse modo, ficava evidente a intenção de diminuir o caráter crítico e reflexivo da educação dos jovens. Após intensas mobilizações sociais, a MP 746/16 foi convertida na LEI 13.415/17, que trouxe algumas alterações em relação à proposta original, dentre elas o retorno das disciplinas de Filosofia e Sociologia compondo o itinerário formativo da área de humanas.

O novo modelo aprovado, que altera a forma como o ensino médio é constituído no Brasil, tem como objetivo oferecer aos estudantes itinerários formativos compostos por áreas de conhecimento. Essas mudanças estão condicionadas, como destaca o documento, aos currículos incorporados por cada rede de ensino, assim como as escolas em suas respectivas esferas de competência e autonomia. O que nos inquieta é o fato de que mais adiante o mesmo texto da BNCC destaca que as redes públicas e privadas terão diante de si o desafio de construir seus currículos de acordo com o que consideram aprendizagens essenciais (p. 20).

Ora, a reforma do novo Ensino Médio não exclui a disciplina de Filosofia em si, no entanto, trata-a enquanto componente curricular da área de humanas, assim como História, Sociologia e Geografia. Preocupa-nos, portanto, saber qual o verdadeiro lugar que o conhecimento e a crítica filosófica estarão inseridos nesse contexto, principalmente no currículo da escola pública, em uma conjuntura onde investimentos na educação são cada vez

mais limitados. Com um discurso que se pretende apresentar como “novo ou moderno”, a reforma do ensino médio começa a ser debatida em 2017 amparada pela ideia de que seriam muitas disciplinas no ensino médio brasileiro, bem como o apelo ao aumento de uma educação que se proponha a ser profissional e voltada ao mercado de trabalho (SILVA, 2018).

É fato que o currículo escolar com disciplinas isoladas umas das outras, sem qualquer conexão, precisa ser repensado, no entanto, umas das críticas que se faz à reforma é o fato de se passar por esse processo sem o devido debate com a comunidade escolar.

A reforma, sem a participação dos professores, é limitada desde o seu início. O currículo deve ser pensado e proposto tomando-se sempre como referência a escola em suas práticas reais, considerando-se os saberes produzidos pelos professores, as intenções da formação e as condições em que ela se processa. (SILVA. 2018. p. 13)

Desse modo o ensino médio vai perdendo cada vez mais seu caráter de reflexão, sendo suplantado por um projeto político de educação em que não há um real protagonismo da juventude e que favorece o aumento do abismo entre o indivíduo submetido ao ensino público em relação ao privado. É preciso, mais do que nunca, defender a importância do ensino de Filosofia, não como disciplina exclusiva de reflexão, mas como um saber que possibilite um ambiente favorável à autonomia do pensamento, dentro de uma escola que seja democrática e que entenda a formação do sujeito enquanto integral.

No entanto, não basta apenas garantir a existência do ensino de Filosofia na educação básica, mas sim elaborar sobre a forma como ele acontece e os desafios que se apresentam. Constantemente, em debates sobre o ensino de Filosofia nos deparamos com a evocação da tese kantiana de que “não se pode aprender Filosofia, mas apenas aprender a filosofar”.

A professora Lídia Maria Rodrigo (2004) alerta para o fato de essa ideia incorrer em dois erros significativos: o primeiro trata da redução da tese sem demonstrar necessariamente as premissas que lhe sustentam, além da omissão da distinção kantiana entre o conhecimento racional e histórico, o que possibilita a interpretação de que para o pensador só podemos aprender por conta própria, levando-nos a criar uma certa hostilidade em relação ao estudo de história da filosofia ignorando a tradição filosófica; já o segundo aborda a suposta dicotomia criada entre aprender filosofia e aprender a filosofar. A autora propõe um esclarecimento dessa ideia que se vincula à defesa de uma linha de trabalho para a Filosofia no ensino médio alicerçada na ideia de indissociabilidade entre aprender filosofia e aprender a filosofar. Para isso defende que

A dicotomia presente no texto kantiano parece ser de outra ordem: ela dissocia a aprendizagem filosófica como atividade meramente aquisitiva, passiva, produto da faculdade de imitação e a prática da filosofia enquanto exercício ativo da própria razão, graças a faculdade da invenção. Se esta interpretação é correta, produz-se um deslocamento no aspecto central da questão, que deixa de situar-se no dilema de se estudar ou não o produto da reflexão elaborada pelos filósofos, para incidir no modo de se relacionar com a tradição filosófica. Atualizando a reflexão sobre as formas de prática da filosofia em relação a esse último aspecto, hoje não faz sentido estabelecer o mesmo fosso que Kant entre aquisição e produção do conhecimento, tanto em razão das novas teorias da aprendizagem, como de uma concepção diversa da kantiana sobre o estudo das doutrinas filosóficas. A produção de trabalhos originais sobre história da filosofia, inclusive por autores brasileiros, atesta que o diálogo crítico com a tradição constitui uma das formas possíveis de se filosofar na contemporaneidade. (2004, p. 04)

A partir dessa visão, o que buscamos pontuar aqui em consonância com a autora é um ensino de filosofia que se institui no ato de buscar respostas, trazendo o estudante para o papel de indagação sobre o sentido da realidade, de modo que possa superar a postura ingênua. Ou seja, a partir do levantamento de questões reflexivas é possível recorrer à história da filosofia dando um novo sentido as elaborações a partir da tradição do pensamento.

Ainda amparados sobre a interpretação dada por Lídia Maria Rodrigo à reflexão da tese kantiana, podemos refletir sobre um ensino de filosofia na educação básica que não esteja necessariamente amparado no que Kant colocava como as características do filósofo original, ou seja, aquele dotado da faculdade da invenção, tampouco condenado à característica do aprendiz, que consiste na mera faculdade da imitação, mas sim em um terceiro lugar, onde o estudante do ensino médio, a partir do contato com a tradição filosófica, possa elaborar sobre questões da realidade, superando uma postura baseada no senso comum.

É preciso, portanto, pensar na própria prática do ensino de filosofia enquanto um processo que deve ser constantemente refletido, uma vez que, mesmo assumindo a postura de um caráter reflexivo, está inserido em uma realidade escolar que, por muitas vezes, não dialoga com um processo de ensino-aprendizagem voltado para a autonomia. É preocupante quando percebemos um nível de mecanização no modelo de educação, pois a escola foi se moldando em um esquema de reprodução de conteúdo e frequentemente foi deixando do lado de fora de seus muros o mundo da vida. Perceber a teoria e a prática como aliadas no processo de aprendizagem é de essencial importância para compreender a construção do conhecimento, separá-las é arriscar a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão e, segundo Ghedin, a negação da identidade humana.

A negação do ser; ou seja, ao se negar a indissociabilidade entre prática e teoria, nega-se aquilo que tornou o ser humano possível: a reflexão instaurada pela pergunta. A alienação encontra-se justamente na separação e dissociação entre dois processos. Nesse movimento repousa a pior das violências, pois se rompe a possibilidade de manutenção da identidade humana consigo mesma. A identidade é cultural, social,

política, econômica, religiosa, mas há algo anterior a essas manifestações identitárias: a identidade ontológica do ser humano, negada entre teoria e prática, uma vez que se separa a reflexão da ação. (2009, p. 79)

É justamente nessa relação entre teoria e prática que se constrói uma relevante preocupação em relação ao saber docente. Do contexto de pós Revolução Industrial, pautado pela separação dos conhecimentos, herdamos a separação do saber do pesquisador em relação ao docente do ensino básico, ou seja, a pesquisa deve ser de competência do pesquisador especializado, enquanto ao docente resta a reprodução dos conteúdos. Ora, não por acaso a escola tem se mostrado uma instituição voltada para a formação de empregados para o mercado de trabalho, deixando de lado a ideia de uma formação verdadeiramente integral.

Ainda elaborando sobre o papel do docente de filosofia no ensino básico, podemos entender essa experiência enquanto geradora de conhecimento a partir do momento em que ele estabelece uma crítica às suas próprias experiências. É preciso estar em constante reflexão sobre os temas que são trabalhados e sobre as práticas que podem fundamentá-los, inclusive sobre a postura em relação aos estudantes e sua perspectiva social. Assim educadoras e educadores não se tornam apenas reprodutores de ideias que absorveram de um conhecimento especializado, mas sim sujeitos capazes de transformar, a partir de uma relação com a exterioridade, assumindo uma postura que alia teoria e prática.

Esse ensino de filosofia, que se fundamenta na práxis, favorece um rompimento com o modelo tecnicista mecânico que condiciona o educador a uma postura de mera reprodução. Um modelo de ensino que proporcione o diálogo da tradição com a prática propõe um modelo onde o educador se estabeleça enquanto um sujeito em um novo paradigma epistemológico capaz de superar a mecanização e favorecer a autonomia, promovendo a autêntica emancipação dos educandos, passando de um indivíduo enquadrado em uma lógica de formação de mão de obra para alguém que pode favorecer à construção de uma sociedade consciente e livre.

Ou seja, entendemos que é preciso que o próprio ensino de filosofia seja filosófico, entendido como exercício do pensar onde a reflexão, a crítica, o espanto estejam presentes. A base dessas reflexões se encontra na tradição filosófica, à medida que vamos refletindo, o acúmulo de conteúdos permitindo sua ampliação. Dentro desse contexto a preocupação com o conteúdo é presente, uma vez que ele adquire sentido ao longo do processo educativo, a preocupação exagerada que muitas vezes dá a tônica do ensino, não sendo restrita apenas à disciplina de filosofia, deve ser repensada. Ora, é a integração entre

conteúdo e método que a aprendizagem filosófica ganhará sentido, principalmente no contexto do ensino médio.

Ainda segundo Ghedin (2009), é preciso ensinar o processo do filosofar ao mesmo tempo em que se ensina Filosofia, da mesma forma é preciso ensiná-la no mesmo instante em que se ensina a filosofar. Não menos importante é compreender que o espaço da aula de filosofia não é apenas de problematização acerca das questões do real, mas também um espaço onde se aprende a argumentar.

Pensar o ensino de filosofia e a forma de planejamento docente em relação a ele passa também por compreender que o pensamento reflexivo pode chegar a todos. É importante nos despojar da ideia de um conhecimento filosófico elitizado, voltado apenas para estudiosos profissionais ou especialistas. Ao tratar da filosofia no ensino médio é necessário ressaltar seu caráter de superação do senso comum, de forjar uma nova consciência crítica que esteja atenta à realidade. Revendo o histórico do ensino de filosofia no Brasil podemos inferir que sua ideia foi difundida como a de um saber abstrato ou, como nos elucida Martins (2000), “um saber (pensar) desvinculado do conflito que caracteriza a existência humana (ser)” (p.98). Tal prática colaborou para a manutenção da classe trabalhadora na submissão intelectual e moral.

A visão elitista sobre o ensino de filosofia perpassa por essa própria visão em relação à educação de modo geral. Comumente essa visão está associada ao crescente processo de massificação, pelo qual o ensino médio passou durante a reforma na década de 1971, quando a escola pública se torna massificada, recebendo setores sociais menos privilegiados que antes não tinham acesso ao ensino básico. Na época, muitos atribuíram a queda da qualidade ao ingresso das classes populares, são recorrentes os lamentos acerca da “qualidade perdida” do ensino público. Esse pensamento não faz sentido à medida que não corresponde à realidade atual, a qualidade, anteriormente atribuída ao ensino público, era correspondente a uma escola de cunho elitista, que foi superada por outra que abrange o maior número de indivíduos com perfis sociais diferentes e, portanto, outras visões e vivências (RODRIGO, 2009).

Precisamos nos perguntar como ensinar Filosofia em uma escola de massa, é preciso refletir sobre uma prática voltada para um público diverso e em grande quantidade. Para tal tarefa acreditamos ser um ponto essencial ter a intenção clara da democratização do ensino e do acesso ao saber para todos, entendendo que é preciso criar condições pedagógicas capazes de proporcionar um ensino de qualidade, dentro dos limites possíveis, para todos. Partindo do ponto que existem níveis em que o interesse pela filosofia está situado em níveis

que vão desde o filósofo original, passando pelo especialista pesquisador e também pelo estudante de filosofia, finalmente chegamos ao último nível, que é o do iniciante, aquele que parte de um conhecimento praticamente inexistente em relação à filosofia. É nesse ponto que, segundo a professora Lúcia Maria Rodrigo (2009), devemos pensar o lugar do estudante do ensino médio.

Tendo em mente que a função do ensino de filosofia no nível básico do ensino médio não é a formação de especialistas na área, tampouco uma preparação visando obrigatoriamente o ingresso desse aluno nos cursos de graduação de filosofia, não podemos cometer o equívoco de instaurar exigências descabidas. A simplificação didática precisa ser pensada, não como uma banalização das questões filosóficas, mas sim a partir do domínio da complexidade do saber, para daí simplificar sem cair no simplismo. Para isso a autora reitera:

As distinções feitas anteriormente autorizam assegurar que as medições didáticas, às quais o professor recorre visando simplificar o saber filosófico para torná-lo acessível a alunos imersos no senso comum, não corre o risco de promover a banalização da filosofia na medida em que, situando-se num patamar introdutório, não afeta os níveis mais especializados de sua prática. Ainda assim, tem sido grande a resistência dos especialistas em consentir ou simplesmente admitir uma aproximação entre a filosofia e o homem comum, o que conduz à questão da democratização do acesso à filosofia. (2009, p.17)

Portanto, para pensarmos a filosofia em uma escola de massa, trata-se de tomar como princípio político a democratização do saber, e com base nessa concepção, articular um planejamento que proporcione aos sujeitos uma oportunidade de desenvolver sua humanidade por meio da racionalidade que lhe permita não somente pensar a relação consigo, mas também a relação com o mundo e com o outro. Afirmar que as práticas filosóficas podem consolidar a democracia nos parece uma afirmação muito ideal, no entanto, é inegável a contribuição que o ensino de filosofia, sempre dentro dos seus limites, para a participação da vida democrática.

Pensar um ensino de filosofia que proporcione esse viés democrático passa por romper com uma estrutura tradicional de escola amparada na disciplinarização, fomentar uma nova perspectiva baseada na autonomia de professores e estudantes. Se nos mantivermos sobre a preocupação tradicional voltada somente para uma carga de conteúdo a serem cumpridas a qualquer custo e supor que a aprendizagem será uma decorrência natural, ignoraremos os problemas de aprendizagem que se acumulam relacionados a uma prática voltada para uma escola de massa.

A educação precisa deixar de gravitar em torno do docente e passar a se concentrar no estudante. Para isso é preciso entender que o perfil do aluno da escola pública

massificada requer uma análise sensível, sendo necessário compreender as dificuldades de leitura que por vezes se apresentam. Essa é uma crítica social que é preciso ser feita não somente do ponto de vista do ensino de filosofia, mas da escola como um todo, e perpassa pela formação oferecida nas séries iniciais da educação básica, discussão que não aprofundaremos aqui. Todavia, se esse estudante chega ao ensino médio com dificuldades em leitura, não significa dizer que não poderá aprender filosofia, mas sim que o ensino de filosofia poderá contribuir para a superação dessa dificuldade a partir do contato com o texto filosófico, leituras em grupo, esclarecimento de palavras por parte do professor ou de materiais de apoio.

É importante pensar esse ensino de filosofia de forma não elitizada, entendendo os reais desafios que são propostos dentro da escola pública, evitar o equívoco de propor uma aula em que seja levado em consideração somente o conhecimento do especialista (professor), ignorando as dificuldades dos estudantes. Se a filosofia pretende ser democrática é preciso que se elabore sobre essas questões que se mostram essenciais no contexto dessa escola que abrange jovens de diversos contextos sociais. Ainda sobre a ótica de Rodrigo:

Portanto, do ponto de vista instrumental, a didática da filosofia deve perseguir, em termos gerais, uma dupla finalidade:

- criar mediações pedagógicas que facilitem o processo de aprendizagem
- promover a transição para a construção da capacidade de pensar por conta própria, de modo que o estudante consiga gradativamente dispensar mediações heterônimas, construindo ele próprio, suas mediações com a filosofia. (2009, p. 26)

As duas dimensões apontadas devem estar ligadas em um projeto de educação que esteja voltado para autonomia do pensamento. A função docente, nesse caso, vai ser pautada no processo de intermediação entre o saber especializado e os sujeitos que devem ter acesso a ele, no caso os estudantes. Em relação ao conteúdo abordado é preciso conferir a centralidade do texto filosófico, convívio essencial para, além da mera informação, um efetivo exercício da reflexão filosófica que acontece através do contato direto com o texto do autor. Já do ponto de vista formal, a conceituação, a problematização e a argumentação deverão estar presentes, só podendo estas ser exercitadas a partir da apreensão da história da filosofia (RODRIGO, 2009).

Sem esquecer as dificuldades econômicas quando pensamos no desempenho estudantil, precisamos entender que ele não depende exclusivamente do que o aluno tem acesso na escola, o grau de aproveitamento escolar corresponde também ao que é determinado pela primeira educação, influências sociais de seu grupo social. Nesse âmbito, ficam visíveis as desigualdades socioeconômicas que se traduzem em desníveis culturais. Enquanto os

alunos que vêm das classes sociais mais privilegiadas complementam na escola seus valores socioculturais, os alunos advindos das camadas sociais menos favorecidas dependem da escola para sua formação de modo integral, “parece claro que, quanto melhor o nível sociocultural do aluno, menos seu desempenho depende da escola. Já para aqueles de condição social menos favorecida, a escola faz uma grande diferença, sendo esta, muitas vezes, seu único canal de acesso às formas mais elaboradas da cultura” (RODRIGO, 2009).

A partir desse entendimento é preciso decidir entre duas abordagens pedagógicas, que consistiriam em adaptar programas de ensino às deficiências do aluno ou, a partir dessas deficiências, pensar em estratégias didáticas que permitam o aprimoramento dos horizontes intelectuais e culturais. Em se tratando de experiência, a primeira abordagem comumente é que tem sido posta em prática nas últimas décadas, o que contribuiu para um empobrecimento do ensino médio. A segunda abordagem supõe uma decisão política de não se conformar com uma simples massificação ou ampliação do acesso apenas pelo viés quantitativo, preocupando-se com a efetiva democratização de um ensino de qualidade a todos.

Importante ressaltar que não se trata de um otimismo pedagógico, pois não estamos elaborando sobre um ensino de filosofia que sozinho seja capaz de diminuir as desigualdades sociais ou solucionar os problemas de ensino, mas sim, espera-se que a escola consiga cumprir um pouco melhor as funções para as quais foi criada e, nessa perspectiva, que o ensino de filosofia possa contribuir dentro de seu próprio espaço. Para isso, torna-se necessário pensar estratégias didáticas que facilitem a superação das distâncias entre as exigências do saber teórico-filosófico e as dificuldades de aprendizagem encontradas em parte dos alunos oriundos das camadas sociais menos favorecidas. Ou seja, quanto maior for a distância entre o saber cultural do aluno e as exigências para o aprendizado filosófico, mais importantes serão as mediações didáticas a serem realizadas no ensino.

A questão didática torna-se particularmente relevante para a docência da filosofia no nível médio, substancialmente diverso daquele dos cursos superiores. São situações muito diferenciadas do ponto de vista da motivação, da autonomia para o estudo pessoal, do embasamento teórico e cultural do aluno, razões pelas quais, na escola secundária, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem da filosofia depende, em ampla medida, de mediações bem específicas. (RODRIGO, 2009. p. 32)

A partir do entendimento sobre a importância da didática é preciso considerar algumas questões. A primeira trata-se do interesse do estudante do ensino médio pela disciplina de filosofia, pois não se pode encarar que o aluno, muitas vezes nunca tendo tido contato com a disciplina, já que o ensino de filosofia se dá majoritariamente no ensino médio, apresente o mesmo interesse que o especialista.

O interesse pelo pensamento filosófico, assim como em qualquer área de conhecimento, só será despertado no estudante do ensino médio a partir do momento em que se mostrarem significativos em sua aprendizagem. Essa significação só ganha estrutura quando o jovem consegue relacionar o novo conhecimento àqueles que já fazem parte de sua estrutura de pensamento. Ou seja, para que o conhecimento filosófico desperte o interesse do aluno do ensino médio, é preciso estratégias didáticas que possam relacionar esse pensamento com a realidade à sua volta, a partir do que reconhece no mundo e em suas experiências (RODRIGO, 2009).

O despertar do estudante do ensino médio para a reflexão filosófica pode parecer impossível, e de fato não é tarefa fácil, no entanto, ao estabelecer uma estratégia didática que desperte seu interesse a partir de uma problematização da sua própria realidade, é possível que esse conteúdo não seja apenas sobreposto a camadas de informação adquiridas na escola, mas sim de possibilitar a esse sujeito uma perspectiva filosófica que lhe permita elaborar e interrogar sobre as diversas questões.

Outra questão relevante é a escolha dos conteúdos programáticos. Pensando nisso é preciso ter em mente a história da filosofia, como já abordamos aqui, como ponto de partida que ampare as reflexões. Existem duas principais maneiras de trabalhar essa escolha dos conteúdos programáticos para o ensino: a primeira consiste em ter a tradição filosófica como linha condutora, ou seja, o planejamento seria amparado na história cronológica da filosofia e, a partir daí, demonstram-se diversas correntes filosóficas e suas relações; a segunda não toma a história da filosofia como ponto central, mas sim como referencial para as questões que se quer trabalhar. Nesse caso, os conteúdos são planejados através de temas e alicerçados pela tradição filosófica.

Do ponto de vista didático, acreditamos ser o segundo modelo o mais apropriado para a fundamentação dessa pesquisa, que se desenvolveu em um espaço para além da sala de aula com temática específica de recorte em Gênero, buscando construir uma aprendizagem significativa e subjetiva.

2.2 Percebendo o Gênero no cotidiano escolar

Ao compreendermos, como nos propõe Silvio Gallo (2012, p.22), uma educação filosófica enquanto forma de resistência em relação ao presente, em que nada parece ser duradouro, uma resistência a um cenário cuja opinião generalizada se faz presente apresentando indivíduos que se colocam no papel de saber tudo sobre todas as coisas,

podemos considerar que as reflexões sobre gênero e diversidade, a partir do contato com os conceitos e textos filosóficos, uma questão importante. Encontrar esse espaço para o exercício filosófico junto a essas questões trata-se de uma resistência contra a mera opinião que parece dominar os tempos atuais.

Embora pareça ser um entendimento comum a ideia de que a escola deve ser um espaço aberto ao exercício das diversas identidades, um espaço plural, ao analisar mais de perto, e, embora a própria legislação brasileira garanta a universalização do ensino, na realidade são muitas histórias de preconceito e discriminação no ambiente escolar. Os pensamentos que geram exclusão podem ser encontrados em discursos nas mais variadas categorias entre os membros da comunidade escolar, e embora seja comum encontrar em livros, materiais didáticos, filmes, programas e políticas voltadas para o debate de gênero e diversidade na escola, esses discursos ganham força mesmo entre nós professores, por reprodução ou mesmo por omissão.

Seja por estar presa a uma concepção conservadora ou mesmo por não ultrapassar a questão pedagógica tradicional, que impede perceber uma educação para além das paredes da sala de aula, ou de forma que realmente promova uma educação interdisciplinar, entendendo a realidade ao seu redor e contrariando o processo alienador de apreensão do conhecimento, a escola precisa estar atenta às situações cotidianas que aprisionam, oprimem e desestimulam sujeitos que não se enquadram na lógica patriarcal ou heteronormativa. Comumente, são apresentados casos “problemáticos” relacionados a alunas e alunos homossexuais, bem como casos de “exagero” em relação a alguma denúncia de machismo dentro da escola.

Quando inviáveis de omissão, constroem-se debates muitas vezes realizados em conversas informais, reforçados de moralismos, posições religiosas, feitos em tons pejorativos que, ao não enfrentar a reflexão e necessidade de conhecimento sobre a temática, acabam por referendar a discriminação e a exclusão de inúmeros estudantes do espaço escolar. Exclusão que, por ser invisível, demonstra também ser socialmente aceita e que só ganha visibilidade quando os sujeitos conscientes de seus direitos clamam por eles. Guacira Louro, discutindo a construção escolar das diferenças, reflete que:

Concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela [a escola] 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, explícita ou implicitamente, “garantir” – e também “produzir” – as diferenças entre os sujeitos. (1997, p.57)

É fato observado que na escola se aprende a diferença que marcam os sujeitos que resistem à normatização de suas identidades sexuais e de gênero a partir de padrões hegemônicos, assim como também exclui quando tratam de identidades raciais ou de classes desvalorizadas socialmente. O pensamento de Foucault nos alerta quando trata a escola como uma instituição disciplinadora dos corpos, tanto para ensinar aqueles que resistem ao preço da não normatização, quanto para aqueles que não fazem parte da resistência, o que deve ser normalmente aceito. Desta maneira, reforça um entendimento de que o diferente deve ser encarado como errado e o que foi institucionalizado deve ser encarado sem questionamentos.

A partir desse olhar Andrade destaca:

Dessa forma, a escola acaba se configurando como espaço de opressão, discriminação preconceitos, no qual e em torno do qual, existe um preocupante quadro de violência e a que estão submetidos (as) os corpos e as sensibilidades de milhares de jovens e adultos LGBT, muitos(as) dos(as) quais vivem de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autoculpabilização e espaço e espaço de significação do mundo: o corpo. Um processo que conta com a participação ativa ou por meio de omissão, da família, da comunidade escolar, da sociedade e do estado. (2013, p.419)

O discurso sobre o sexo e a forma que é tratado na escola já é apontado por Foucault quando o pensador reflete sobre a estrutura física escolar, denunciando que seus espaços separados, regulamentos internos de recolhimento e vigilância constante. Segundo ele, as questões da sexualidade na idade do colegial serão objeto de preocupação social, chegando até mesmo a se configurar em um problema público. Segundo as ideias do filósofo sobre as questões discursivas do sexo, não se trata de não falar sobre sexo na escola, mas sim de construir um modo de expressão cuidadosamente limitado, decidido exclusivamente pelos adultos e imposto aos jovens.

Dessa forma a questão seria imprimir um caráter canônico encarado como verdadeiro e, a partir de então, estabelecer um contato desse jovem com o sexo de uma forma racional. Tal discurso seria voltado principalmente para as questões da procriação de matriz heterossexual, encarado como o único caráter sexual possível no que diz respeito à norma. O filósofo nos fala de uma escola na Alemanha, que organizou um evento que demonstra a apreensão do discurso racional sobre o sexo por parte dos jovens⁷

⁷ FOUCAULT, M. *História da Sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Ed.Graal, 2005.

A grande festa organizada no *Philanthropinum*, no mês de maio de 1776, pode servir como exemplo. Aí ocorreu a primeira comunhão solene do sexo adolescente com o discurso racional, sob a forma mesclada do exame, de jogos florais, de distribuição de prêmios e de conselho disciplinar. Para mostrar o sucesso da educação sexual ministrada aos alunos, Basedow convidara o que a Alemanha possuía de eminente (Goethe fora um dos poucos a declinar do convite). Diante do público reunido, um dos professores, Wolke, formulou aos alunos questões selecionadas sobre o mistério do sexo, do nascimento, da procriação: levou-os a comentar gravuras que representavam uma mulher grávida, um casal, um berço. As respostas foram esclarecidas sem embaraço nem vergonha (...). Finalmente foram aplaudidos os meninos rechonchudos que, diante da gente grande trançaram com destreza o saber as guirlandas do discurso e do sexo. (2005, p.31)

Do século XVIII, apontado como data do relato acima, até os nossos dias, a perspectiva da escola não parece ter mudado muito, pois ainda se ancora nos discursos do sexo que são “autorizados” a existirem. Normalmente eles são acompanhados por palestras que partem unicamente do ponto de vista que reforça os papéis de gênero construídos dentro da heterossexualidade. São conversas marcadas apenas pela reprodução e infecções sexualmente transmissíveis, não ignorando a relevância desses temas, mas entendendo que são partes de uma estratégia de controle que escolhe o que será falado.

A escola precisa ser um espaço amplo de debate sobre as questões de gênero e diversidade sexual, sendo preciso, para tanto, que se adote uma perspectiva de autonomia dos indivíduos em seu pensar. Amparados pela aventura do pensamento em que se possa estabelecer uma crítica à normatização dos corpos e comportamentos construídos socialmente, será preciso reconhecer os conceitos relacionados, produzir dentro de sua própria experiência e fundamentação, desenvolvendo uma atitude de diálogo frente às reflexões de si mesmo, da sua comunidade escolar e do mundo ao seu redor.

Parece urgente encontrarmos espaço para esse debate quando nos damos conta que vivemos em um país onde os índices de violência relacionados a mulheres e à população LGBT são alarmantes. Diante dessa realidade a escola não pode se manter omissa e fragmentada com seus olhos voltados apenas para seus resultados formais, é preciso construir um olhar verdadeiramente interessado e sensível a essa realidade violenta. Encontram-se na escola muitos desses sujeitos em situação vulnerável, assim como agressores em potencial; portanto, é essencial pensar essas questões de forma crítica no interior da escola.

Ao pensarmos sobre a efetivação desse espaço proposto e sua possibilidade nas escolas, nos deparamos com um cenário político e social notoriamente dividido e marcado pela intolerância. No entanto, é possível encontrar, em âmbito nacional, diretrizes que possibilitem legalmente o espaço da reflexão sobre as questões. O próprio texto da nova BNCC, embora suscite muita polêmica quanto à forma como foi elaborado, e ainda que

timidamente, trata do assunto, quando aborda as competências gerais da Educação Básica. A resolução nove aborda a valorização da diversidade de indivíduos, bem como seus grupos culturais e suas identidades.

No Ceará, existem leis estaduais que implementam no calendário de eventos oficiais semanas e datas relacionadas às questões de gênero e diversidade, às quais a própria Secretaria de educação incentiva uma maior atenção em relação ao tema. Como exemplos, a Lei Nº 16.334/17 institui o dia 15 de fevereiro como o Dia de Combate à Transfobia no estado do Ceará, em homenagem à travesti Dandara dos Santos; a lei estadual Nº 16.480/2017 estabelece a Semana Janaína Dutra, visando estabelecer, junto à sociedade, uma reflexão sobre o respeito aos direitos humanos da comunidade LGBT; a lei Nº 14.820/2010 estabelece o período oficial da diversidade sexual no Estado do Ceará; e a Lei Nº 16.044/2016 institui a Semana Maria da Penha.

Mesmo que o lugar do debate de gênero na escola esteja temporariamente garantido por legislações, não necessariamente ele se efetiva no cotidiano escolar. Tendo em mente que as questões de gênero se mostram de fundamental importância, é preciso refletir sobre a forma como estas são tratadas ou omitidas em seu interior. Na escola básica, os sujeitos vão sendo moldados dentro do convívio social e classificados a partir de seus grupos, gêneros e, principalmente, do que se espera no desempenho dos seus papéis sociais.

Os indivíduos parecem desempenhar seus papéis “naturais”, e essa naturalidade tão fortemente construída nos faz conviver, no interior da escola, com diferenças marcadas entre meninos e meninas, desde o espaço em que ocupam fisicamente às expectativas, inclusive profissionais, que se espera de cada grupo. É comum a cena dos meninos que invadem o espaço feminino em forma de “brincadeiras” ou usam termos machistas e homofóbicos para tratar uns aos outros. A escola, a exemplo da sociedade, trata tudo de forma natural.

Sem dúvida, o antigo modelo de diferenciação dos jovens nas diversas instituições que faziam parte, como escolas femininas, que se dedicavam a formar moças educadas, ou escolas militares para os rapazes, imprimia uma marcada diferença que permanecia nesses sujeitos mesmo depois do ciclo formal de educação ter acabado. Os manuais que regiam esse tipo de educação foram superados, no entanto, a escola ainda hoje imprime diferença entre os sujeitos sob a luz de novas práticas educativas que continuam a distinguir os indivíduos em seu interior (LOURO, 2014).

O filósofo Michel Foucault dizia em sua obra *Vigiar e Punir*:

A disciplina “fabrica” indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante [...]; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado. (2018. p.167)

Moldar indivíduos é um processo de “fabricação” muito discreto, que se mistura ao tecido social e é praticamente imperceptível. É comum prestarmos mais atenção quando esses processos vêm por meio de leis e decretos que de alguma forma alterem formalmente a sociedade, no entanto, gostaríamos de chamar atenção para os processos que se dão nas práticas cotidianas que envolvem todos os sujeitos. Essas práticas são comuns, por vezes banalizadas e encaradas como algo natural, às quais devemos estar atentos quando nos debruçamos sob uma educação que pretende debater gênero.

As diferenças na escola são construídas e os espaços são marcados desde as séries iniciais, quando se espera que os meninos sejam mais agitados que as meninas, que se separem os brinquedos, que meninas que preferem jogos à reclusão são motivo de “preocupação”. Ou seja, a segregação dos indivíduos em papéis determinados que colaboram na construção desse gênero moldado pela sociedade patriarcal passa necessariamente pela escola. Pensar as práticas educacionais para além do binarismo e proporcionar um olhar mais aberto com uma problematização mais ampla, uma reflexão que terá que lidar com múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe e raça é preciso, mesmo entendendo que se trata de um desafio que encontrará muitas resistências.

O primeiro ponto para pensar essa prática é por meio da própria linguagem, pois é muito comum a linguagem expressar as relações de poder. Ao avistar um homem em uma sala cheia de mulheres é comum que o orador se refira a seu público no masculino, e sobre isso Louro(2014) destaca que “é impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina na escola consiste em saber que sempre que a professora disser que ‘os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio’ ela deve se sentir incluída” (p.70). Mesmo entendendo que se trata de uma regra gramatical, é possível também pensar para além das formas sexistas, afinal, o processo de silenciamento dos indivíduos no interior da escola perpassa por sua inexistência de tratamento.

O próprio termo *homem*, quando se refere à humanidade, deixa de lado tudo que não seja englobado pelo sujeito masculino de preferência heterossexual, pois muitas vezes marca uma característica de gênero. Isaac Asimov (1920-1992), famoso escritor de ficção científica – gênero inaugurado por uma mulher, Mary Sheley (1797-1951), com sua obra *Frankstein*, – disse uma vez que o “maior bem do homem é uma mente inquieta”. Ora,

poderíamos em primeira instância enxergar essa frase como se referindo à humanidade, no entanto, ao analisar a obra do referido escritor, as personagens mulheres são raras e nunca protagonistas enquanto pessoas ativas do pensamento.

A linguagem demarca e estabelece lugares dos gêneros, e isso não se dá apenas no ocultamento do feminino, mas também nos adjetivos atribuídos aos sujeitos pelo uso ou não de diminutivos e pelas escolhas feitas entre determinadas características associadas ao gênero.

Outro ponto importante é observar para além do que é dito, já que o silêncio em relação a grupos de sujeitos tem a intenção de negar suas existências, como é o caso de alunas e alunos homossexuais. Não se fala sobre isso, a não ser em tom de deboche, com mecanismos de linguagem preconceituosos e que colocam esses sujeitos na marginalidade dos discursos. Ao não se voltar para esses indivíduos, a escola está contribuindo para a eliminação de cada um, não falar sobre eles e sua sexualidade, ou tratar como algo anormal, é uma estratégia de silenciamento ao mesmo tempo em que também “ensina” aos considerados enquanto “normais” as sanções que são dadas a quem não obedece aos critérios morais estabelecidos socialmente pelo patriarcado. Louro nos alerta que

A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos. (2014, p.72)

Os argumentos machistas e homofóbicos estão em toda parte no ambiente escolar. Em relação às meninas é muito comum comentários em relação à ideia constituída de que elas não podem ter grandes resultados em áreas das ciências da natureza, principalmente em matemática; quando alguma estudante subverte essa ordem é comum o argumento de que “ela é uma exceção, que só conseguiu porque se esforçou muito”. Valerie Walkerdine (1995) nos convida ao pesquisar sobre o rendimento das meninas da matemática, uma interessante reflexão, ao relatar que, quando os resultados de meninos e meninas não eram como esperados, ou seja, a expectativa construída de que meninos são melhores do que meninas nessa disciplina, as explicações voltavam-se para o argumento já citado acerca das estudantes serem muito esforçadas. A pesquisadora reflete que esse termo vem a reboque da ideia de que elas são muito comportadas e obedientes, deixando demarcado o comportamento que se espera e se admira em uma garota.

Já em relação aos resultados ruins dos garotos, o estudo revela que parecia haver uma ideia de que estes não podiam ser classificados apenas por seus resultados formais. Ora,

eram garotos, e o que se esperava é que fossem inquietos, lúdicos e que, mesmo com resultados ruins, eram considerados brilhantes.

Sobre uma garota que estava no nível superior da classe: "Uma trabalhadora muito, muito esforçada. Uma garota não particularmente brilhante... seu trabalho duro faz com que ela alcance o padrão. "Sobre um garoto: "Ele mal pode escrever o seu nome não porque ele não é inteligente, não porque ele não é capaz, mas porque não pode sentar-se quieto, e não consegue se concentrar muito perturbado, mas muito brilhante." (1995, p. 214-215)

Segundo a pesquisadora, não se utiliza o adjetivo “brilhante” para meninas, parecia ser uma ideia natural o fato de elas não terem talento ou potencial. Ora, se formos olhar o currículo escolar, as descobertas científicas femininas não aparecem, suas participações históricas nos processos são minimizadas e até mesmo na história da Filosofia mulheres são colocadas em segundo plano. O fato é que, ao negar às mulheres o termo “potencial”, condena-nos a uma superficialidade em que parece que só os homens têm níveis profundos de reflexão e, portanto, são sujeitos ativos do pensamento, enquanto nos resta o que a estrutura patriarcal determinou que fosse nosso papel. Esse papel feminino foi recheado de receios e ficções a partir de tudo que nos impuseram sob o manto da fragilidade para que pudessem nos regular.

Não restam dúvidas que a preocupação é de a instituição escolar ser uma construção heterossexual de sujeitos femininos e masculinos a partir dos padrões que, impostos socialmente e aos quais a escola está inserida, reforçadas por esses discursos, impõem características marcadas pela normatização da lógica patriarcal. Guacira Louro nos propõe uma reflexão interessante, quando elabora sobre o esforço cotidiano da escola em se adequar à norma heterossexual. Ora, se os defensores da identidade heterossexual a caracterizam como a identidade natural, tornando a identidade homossexual como ilegítima, por que há tanta necessidade de “vigiar”, se o “natural” está mesmo acontecendo, e garantir sua prática?

Muito embora a preocupação e a vigília das identidades sexuais na escola sejam constantes, a questão não é tratada de forma aberta pela maioria das instituições escolares. Até mesmo em escolas onde eventos são gerados em torno das temáticas, essas discussões se tornam tão pontuais que não parecem fazer parte do cotidiano escolar. É comum gestores e professores relatarem que na escola não existem problemas relacionados às questões da sexualidade, ou até mesmo falas que vão ao sentido de estabelecer como papel unicamente da família o debate em torno do tema.

Muito se defende, na atual conjuntura do avanço conservador no Brasil, essa ideia que a sexualidade precisa ser silenciada, tanto em projetos de leis que visam à eliminação do debate de gênero na escola e, mais do que isso, sua própria criminalização, até à ideia de que a forma mais eficaz de prevenir a gravidez na adolescência seja a abstinência sexual. Ora, quando calamos as questões de sexualidade na escola elas não deixam de existir, é preciso lembrar que estamos tratando aqui de um ensino médio, portanto, estamos nos referindo majoritariamente a jovens

Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo do qual alguém possa se “despir”. (LOURO, 2014, p.85)

Portanto, a partir da ideia de que a escola não tem como função apenas transmitir conhecimentos ou produzi-los, mas também que ela constrói sujeitos e eles possuem identidade étnica, de gênero e de classe, compreendemos a importância de que o debate sobre essas questões ocorra em seu interior. Essas identidades, por vezes, estão sendo produzidas por meio de relações desiguais em que a escola estaria reproduzindo o modelo social. Para a subversão desse modelo é preciso compreender a prática pedagógica como prática política capaz de interferir na continuidade dessas desigualdades.

Não se trata aqui da postura ingênua de que podemos transformar toda a sociedade por intermédio unicamente da escola, mas sim de estabelecer uma vigilância em relação a práticas desiguais, além de uma tomada de atitude no que diz respeito à tentativa de silenciamento sobre a sexualidade pela abertura de espaços no interior do ambiente escolar para que esse debate possa ser desenvolvido.

2.3 Filosofia e Gênero a partir da perspectiva de uma educação em defesa dos Direitos Humanos

A Assembleia das Nações Unidas, em setembro de 2015, aprovou os Objetivos dos Desenvolvimento Sustentável⁸ com metas a serem alcançadas até 2030 por todos os seus países signatários, que somam 194, incluindo o Brasil. Dentre seus dezessete objetivos, gostaríamos de destacar o número quatro, que prevê “assegurar a educação inclusiva e

⁸ Disponível em <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/> . Acesso em 28/02/2020 às 19:45:03

equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”. Dentre as metas podemos encontrar o incentivo à eliminação de desigualdades de gênero, acesso a um ensino médio livre e de qualidade, alfabetização e acesso ao ensino superior.

Em relação às habilidades e conhecimentos a ser desenvolvidos, o texto ressalta a importância de uma educação voltada para os direitos humanos, que por sua vez se associasse a um ensino voltado para a igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, aspectos de cidadania e valorização da diversidade cultural. Sabemos que no Brasil os desafios dessas metas são imensos, que vão desde a alfabetização e aos níveis de aprendizagem do ensino fundamental e médio, passando pelas jornadas escolares e pela valorização da carreira docente.

No entanto, o atual cenário político nos deixa preocupados quando não estabelece um plano para garantir uma educação pautada nos direitos humanos e que garanta a equidade. A partir de uma falsa ideia de que a educação brasileira teria no ponto central de seu problema “uma forte doutrinação” é que o governo brasileiro parece amparar sua omissão e descaso em relação às metas que a educação precisa cumprir. A partir desse viés ideológico um problema é criado: determinados pensadores, temas e debates passam a ser proibidos e silenciados, o que vai à contramão de uma educação que se pretende crítica e libertadora.

A recusa em tratar de assuntos que fazem parte da vida das crianças e dos adolescentes e que emergem no dia a dia das escolas por pressupor que esses assuntos são de foro estritamente familiar ou porque apresentam algum posicionamento político jamais vai contribuir para que eles desenvolvam pensamento crítico, empatia, respeito pela diversidade, tantas outras capacidades para serem “agentes da mudança” na família, no trabalho, na comunidade e na sociedade como um todo. (LOUZANO; MORICONI, p.253)

Além disso, o que essa perspectiva também agrega é a criminalização de professores que buscam promover os debates necessários ao cotidiano escolar e da realidade das e dos jovens estudantes. Identificar professores como responsáveis como agentes de “doutrinação” é fomentar uma desconfiança da sociedade em relação ao julgamento desse profissional, além de todos os desafios enfrentados por educadores no sistema de ensino brasileiro.

O projeto de Lei que ficou conhecido como “Escola sem Partido”⁹ imprime um caráter de criminalização da construção do debate no interior da escola, no que diz respeito

⁹ Projeto de Lei nº 7180 de 2014.

aos direitos humanos. A proposta tem em sua agenda vários pontos que buscam distanciar professores e estudantes de um cotidiano crítico e autônomo. Aos professores, a proposta os deixa em um lugar onde sua liberdade de expressão é limitada e vigiada, suas aulas, planejamentos, escolhas de livros didáticos e projetos não poderiam sequer mencionar alguns temas da agenda de direitos humanos, uma vez que o texto do projeto de lei os considera exclusividade da família.

Ainda que pudéssemos excluir os docentes desse contexto, as limitações continuam, pois existe como proposta a proibição de atividades de cunho político mesmo entre as organizações estudantis, argumento que se ampara na falácia de que a escola estaria inserida em uma ideologia partidária. Essa proibição busca eliminar os aspectos de autonomia do pensamento dos próprios estudantes, e mais, coloca-os em um lugar de não pensantes, como se não fossem capazes de analisar criticamente a realidade e decidirem, de forma organizada, suas reivindicações diante da realidade social que perpassa inclusive pela conjuntura das próprias condições do ensino no Brasil.

Se o problema que os apoiadores desse projeto de lei enxergam na educação é essa “doutrinação” que acaba por envolver a pauta da sexualidade, ao mesmo tempo em que buscam proibições não buscam soluções, evidenciando a intenção de que a escola permaneça em um cenário obscuro de ignorância. Um fato é que não existe no texto sequer a previsão de uma formação para que docentes participem de formações sobre os temas ou o fortalecimento de espaços de debates na escola, para que alunos possam formar suas próprias opiniões, ou seja, é preocupante perceber que na agenda do legislativo pode entrar um projeto que não tem intenção de contribuir com a educação, mas sim silenciar sujeitos que participam dela.

O fato é que essa proposta de modelo de educação nos afasta do debate internacional voltado para os direitos humanos, bem como nos atrasa na discussão sobre os verdadeiros problemas que assolam a nossa educação e contribuem na manutenção das desigualdades sociais do país. Elaborando sobre uma escola que se nega a debater questões cidadãs, o que podemos esperar do modelo social é que siga na mesma direção, afinal, indivíduos com suas existências silenciadas têm mais dificuldade em ter seus direitos reconhecidos e garantidos.

A partir da análise de uma conjuntura que trata a questão dos direitos humanos, por vezes em tom de descrédito e em decorrência disso, como já abordamos, diversos grupos de indivíduos vão sendo negados. Entendemos que essa postura se reforça amparada em discursos que tratam a questão de forma equivocada, na qual é comum encontrar em veículos de comunicação uma versão deturpada sobre o tema. Ora, o próprio conceito de direitos

humanos não é único e imutável, por se tratar de uma construção histórica as compreensões sobre eles foram sendo formadas ao longo do tempo com progressos e recuos nos diferentes locais e épocas, como nos alerta o pensador italiano Norberto Bobbio:

Os direitos do homem constituem uma classe variável, como a história destes últimos séculos demonstra suficientemente. O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas, etc. Direitos que foram declarados absolutos no final do século XVIII, como a propriedade *sacre et inviolable*, foram submetidos a radicais limitações nas declarações contemporâneas; direitos que as declarações do século XVIII nem sequer mencionavam, como os direitos sociais, são agora proclamados com grande ostentação nas recentes declarações. (2004, p.13)

O pensador ainda nos provoca em relação a um fundamento absoluto dos direitos humanos, que poderia conferir a estes um caráter de unificação. Bobbio propõe que não se pode afirmar que na época em que se acreditava ter encontrado um fundamento absoluto, que se baseava em defender que ele surgia na essência da natureza humana, esses direitos foram mais respeitados. Para ele, os governos que adotaram a declaração dos direitos humanos como válida em seus países encontraram facilidade em aceitar esse discurso, enquanto a sua aplicação não encontraria o mesmo caminho. Ou seja, o problema fundamental que se apresenta aos direitos humanos não é o de fundamentá-lo, mas sim o de proteger sua existência e sua efetiva ação, o que o pensador considera uma questão política.

Mesmo pensando que direitos humanos não dispõem de uma definição imutável, é possível falar sobre elementos essenciais que os norteiam, como a garantia da dignidade da pessoa independente da classe social a qual está inserida, de sua raça, etnia, gênero, formação política, ideológica e religiosa, orientação sexual ou qualquer outra condição de existência (SILVA & TAVARES, 2012). Estas seriam condições básicas do ser humano e inerentes a uma prática democrática, pois a efetivação dos direitos de todas as pessoas não é possível dentro de um modelo totalitário, o qual tem por ação práticas de violação de tais direitos, não permitindo liberdade de expressão, valores e ideias.

É importante ressaltar que, mesmo no interior de regimes apontados enquanto democráticos, existem violações desses direitos; a própria tentativa de um projeto de lei, como já discutimos nesse texto, que limite a liberdade de expressão dos professores, bem como a atividade livre e política dos estudantes, consiste em uma. Se essas violações estão presentes é preciso também que o movimento contrário a elas se intensifique, é necessário que a luta e reivindicação dos direitos seja cotidiana, repetida, renovada e fortalecida. Tanto os direitos

existentes precisam ser garantidos, como, voltando para a concepção de Bobbio, as novas demandas oriundas das transformações sociais precisam ser pautadas.

Concordando com a visão de que os direitos são históricos, é necessário, no Brasil, criar condições de existência e visibilidade a grupos que historicamente foram excluídos do conjunto de direitos, e criar condições para que possam ter acesso a eles. Sendo assim, é muito importante que a escola incorpore em seu currículo materiais e projetos à história e reflexões sobre esses grupos, articulada aos componentes curriculares e habilidades a serem desenvolvidas.

A reflexão acerca dos direitos humanos no interior da escola passa por romper com um traço da cultura brasileira que segue no caminho da violência, mando, submissão, autoridade, fundamentada em modelos disciplinares de educação e em uma análise mais ampla em modelos políticos ditatoriais, pois esses aspectos nos afastam da direção da efetivação desses direitos e nos afasta da democracia de fato. Sem democracia não existem condições mínimas para a solução de conflitos e os direitos deixam de ser garantidos.

Uma educação voltada para os direitos humanos, portanto, passa pelo reconhecimento do indivíduo e de seu valor, a garantia da sua dignidade como pessoa que tem direitos, e eles independem das diferenças que fazem parte de sua condição, individualidade e, ao mesmo tempo, esse ser inserido na coletividade. Nas sociedades contemporâneas a noção de direitos humanos está atrelada à inclusão de todas as pessoas, semelhante à ideia de escola. Nas duas concepções está sendo considerado o respeito à diversidade e especificidades, logo, é preciso proteger e reivindicar sua efetividade.

Caminhando pela ideia de que os grupos mais vulneráveis precisam ter de fato seus direitos garantidos, ainda temos algumas reflexões a realizar. Se olharmos para a estrutura da sociedade quando ela se refere ao homem, a partir de sua estrutura patriarcal, ela deixa de lado mulheres e todos aqueles que não se encaixam no padrão estabelecido do que seria masculinidade. A revolucionária francesa Olympe de Gouges (1791) já escreveria em seu texto *Declaração dos direitos da mulher e da cidadã* acerca da necessidade de estabelecer que mulheres também têm direitos, elaborando duras críticas aos próprios iluministas quando escreve: “Somente o homem costurou para si um princípio dessa exceção. Estranho, cego, inflado de ciências e degenerado, neste século de luz e se de sagacidade, na ignorância mais abjeta, ele quer comandar como déspota sobre um sexo que recebeu todas as faculdades intelectuais” (p.256).

De certo, não temos nos escritos de Gouges os primeiros apontamentos filosóficos sobre o reconhecimento da intelectualidade feminina. Ao longo da história da filosofia, a

formação intelectual foi ponto de reflexões relevantes, no entanto, nossa tradição não seguiu na linha que estabelece um direito de educação a todos. Tal questão nos remete a como foram encarados os papéis entre homens e mulheres ao longo do percurso histórico do pensamento filosófico.

Platão, no *Banquete*, destoa do pensamento de sua época e até mesmo dos filósofos iluministas, quando nos apresenta o discurso de Diotima em seu diálogo com Sócrates. Seu discurso é retratado com tanta importância que a fala de Sócrates é a reprodução da sua. É por meio de Diotima que Platão nos apresenta a ideia de que um indivíduo educado na sabedoria chega à idade adulta desejando. “Destes, por sua vez, quando alguém, desde cedo fecundado em sua alma, ser divino que é, e chegada à idade oportuna, já está desejando dar à luz e gerar” (p.25). Diotima exalta a geração de almas, dizendo ser melhor que o outro tipo de geração. Por suas palavras, Platão vai nos explicando como funciona a educação e a transmissão de sabedoria. Percebemos a importância que o discurso da Diotima tem no *Banquete*, pois é retratado como o principal e grande desfecho dentre todos os que foram proferidos.

Aristóteles não segue a mesma tendência, em *Ética a Nicômacos*. Ao tratar da amizade entre homens e mulheres, no Livro VIII, o filósofo a classifica como a que existe superioridade em uma das partes, comparando que é uma amizade “entre quem manda e quem obedece” (1158b). Segundo o pensador, nesse tipo de relação desigual, uma forma de promover a igualdade seria o amor proporcional ao merecimento, ou seja, “o amor que a parte melhor recebe deve ser maior do que o amor que ela dá” (1158b). Poderíamos ser levados a pensar que julgar a “parte melhor” seria subjetivo entre as relações, no entanto, mais à frente, ao admitir que existem mulheres que exercem sua autoridade, ele propõe que fazem isso não pelo que chama de mérito próprio, ou excelência moral, mas sim na condição de herdeiras.

Talvez o expoente mais marcante sobre a negação dos direitos, ao pensar ou ser entendido enquanto um ser de virtudes éticas das mulheres, seja Rousseau. Em sua obra *Emílio*, precisamente no Livro V, o qual reflete sobre a companheira que considera ideal para Emílio, a quem dá o nome de Sofia, é comum encontrar passagens machistas e até mesmo homofóbicas, tais como “Sofia deve ser mulher, como Emílio é homem, isto é, deve ser tudo o que convém à constituição de sua espécie e de seu sexo para ocupar o seu lugar na ordem física e moral” (1999, p.491). Apesar disso, gostaríamos de dar enfoque em como uma obra dedicada a um direito humano, que é a educação, escrita por um pensador que influenciou boa parte da construção de ideias democráticas, excluiu totalmente as mulheres da condição de indivíduos de direitos.

Nos escritos do *Emílio*, Rousseau defende reiteradas vezes que mulheres não tenham acesso à educação formal e que suas principais características giram em torno da submissão. Apontando que mulheres e homens não são iguais, ele acredita que não devem ter a mesma educação: “Agradar-lhes, ser-lhes útil, fazer-se amar e honrar por eles, educá-los quando jovens, cuidar deles quando grandes, aconselhá-los, tornar suas vidas agradáveis e doces: eis o dever da mulher em todos os tempos e o que lhes deve ser ensinado desde a infância” (1999, p. 502). Para ele, a obrigatoriedade do ensino que se deve oferecer às mulheres é que domem suas fantasias e que aprendam desde cedo a submeter-se a outrem.

A filósofa Mary Wollstonecraft, que nos debruçaremos mais à frente, expõe em seus escritos a forma que o pensador francês retrata as mulheres em tom de denúncia enquanto constrói seu argumento de que mulheres são tão capazes quanto os homens, no que diz respeito ao conhecimento. Em contraposição ao trecho citado de Rousseau, ela coloca sobre a educação das mulheres: “Deem a sua atividade mental um alcance mais amplo, e as mais nobres paixões e estímulos governarão seus apetites e sentimentos” (2016, p. 112).

A reivindicação de direitos por parte das mulheres não é um fenômeno novo, Marie de Gournay, em 1622, ao publicar seu texto *Igualdade entre homens e mulheres* dá voz a uma discussão que, infelizmente, ainda hoje travamos: o direito das mulheres à instrução. A autora argumenta, ao tratar dos que se opõem ao direito das mulheres baseados nas características empregadas a elas, pela construção social, que é um traço da ignorância apoiar ideias com base puramente na fé ou em rumores. Gournay convida a pensar acerca da ausência de mulheres aos níveis mais altos do conhecimento, e avalia:

Portanto, se as mulheres chegam com menos frequência do que os homens aos mais altos graus de excelência, é surpreendente que a falta de uma boa educação, ou mesmo a reunião de uma educação rígida e religiosa, não tenha um resultado pior, impedindo-as por completo de lá chegar. Existem mais diferenças entre elas e os homens do que entre elas próprias, dependendo da instrução que receberam, do fato de terem sido criadas em uma cidade ou vilarejo, ou da nação a qual pertencem? E, conseqüentemente, por eu sua instrução nos negócios e nas letras, sendo iguala dos homens, não preencheria o vazio que comumente aparece entre as mentes desses homens e as suas? Essa instrução é tão importante que apenas um de seus usos, quer dizer, as interlocuções do mundo, abundantes entre as francesas e inglesas e mínimas entre as italianas, fazem com que estas sejam, em geral, ultrapassadas de longe por aquelas. (2019, p.33)

Avançando no tempo histórico sobre filósofas que empreenderam a tarefa de garantir os direitos fundamentais para as mulheres nos deparamos com a obra *Reivindicação dos direitos da mulher*, da pensadora Mary Wollstonecraft, publicada originalmente em 1792 em resposta à constituição francesa de 1791, que excluía mulheres da categoria de cidadãos. A

obra tem um caráter de denúncia sobre a situação das mulheres submetidas ao enclausuramento doméstico, mas principalmente pela proibição ao acesso a direitos básicos, como a educação formal, situação que as colocava em condição de dependência em relação aos homens.

Wollstonecraft aprofunda e argumenta de forma mais elaborada acerca da racionalidade feminina até então negada pela maioria dos pensadores iluministas. A partir do entendimento que todos os seres podem alcançar as virtudes por meio do exercício da própria razão (2016, p.41), a filósofa questiona aqueles que tinham como argumento a suposta frivolidade feminina que impediria de alcançar o pensamento racional. A autora também aponta para as condições as quais as mulheres são submetidas para que o conhecimento e o reconhecimento do direito a elas não sejam efetivados, como, por exemplo, as situações de dependência das ocupações domésticas, que são colocadas desde cedo como ponto central, deixando a preocupação com o conhecimento como algo secundário.

Outro ponto levantado é que na juventude as meninas são estimuladas a dar importância demasiada às boas maneiras em detrimento de estimular suas faculdades intelectuais. Wollstonecraft considera que, enquanto mulheres não tiverem pleno acesso a direitos e, em especial, ao de obter educação formal, não mudariam sua condição de opressão.

Fortaleça a mente feminina, expandido-a, e haverá um fim à obediência cega; mas como o poder busca a obediência cega, os tiranos e os homens sensuais estão certos quando se esforçam por conservar a mulher no escuro, pois os primeiros querem somente como escravas, e os últimos, um brinquedo. (2016, p. 45)

A discussão que se inicia com as filósofas iluministas perpassam por toda história da luta dos direitos femininos sob a ótica dos direitos humanos e chega aos nossos dias quando mulheres ainda não alcançaram plenas condições de equidade em relação a um direito fundamental, como a educação. Inúmeras são as causas, que vão desde os estereótipos criados de que meninas não são capazes de aprender determinadas disciplinas, fator de desencorajamento, passando pelo peso das tarefas domésticas, que as sequestram do tempo de estudos domiciliares, como por assédios na escola, gravidez na adolescência e tantas outras dificuldades criadas e reproduzidas pelo patriarcado.

Historicamente podemos contar três ondas do movimento feminista. A primeira se inicia no século XIX e perdura até o início do século XX, quando entre as pautas estão o direito ao voto para mulheres, a propriedade, a educação formal e o fim do casamento arranjado. No Brasil, um nome proeminente do período foi a cientista Berta Lutz (1894-

1976), que, ao ter contato com os movimentos feministas da Europa e Estados Unidos, fundou, em 1922, a Federação Brasileira para o progresso Feminino.

Já a segunda onda, que começa na década de 1960 e se aprofunda na década de 1970, tem como foco a liberação feminina, uma vez que as mulheres já haviam conquistado algum avanço em termos de direitos - sua luta passava pelas condições de vida e trabalho, desigualdade salarial, liberdade sexual, violência doméstica e direitos reprodutivos. É nesse momento em que o pensamento da filósofa francesa Simone de Beauvoir entra em evidência e as ideias trabalhadas em sua obra *O Segundo Sexo*, que questionam visões convencionais sobre sexo e gênero, ao mesmo tempo em que rejeita um destino biológico que determine o que é ser mulher. No Brasil, juntando-se à luta pela liberdade de garantia de todos os direitos, as feministas combatiam a ditadura militar instaurada no país.

É mais precisamente na terceira onda do feminismo, iniciada na década de 1990, com o pensamento de Judith Butler, que acontece a aproximação com as pautas que reivindicam os direitos da população LGBTQ+. A teoria *queer* se apresenta como uma forma de contestar os processos de normalização do gênero, considerados como fatores excludentes e restritivos. A construção desses processos cria situações de vulnerabilidade para sujeitos que não se enquadram nas expectativas criadas socialmente para masculino e feminino (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

Parece uma contradição falar sobre a garantia de direitos LGBTQ+ em um país como o Brasil, que realiza todos os anos a maior Parada do Orgulho LGBTQ+ do mundo, na cidade de São Paulo. Ora, embora nossa sociedade pareça ser marcada pelo traço da liberdade sexual, o fato é que a estrutura da moralidade conservadora persiste e cresce cada vez mais. A defesa de uma heterossexualidade compulsória associada à ideia de um modelo específico de família tradicional propõe a tônica da nossa conjuntura.

Um exemplo disso é que apenas em 2011, a partir de uma resolução unânime do Supremo Tribunal Federal (STF), foi reconhecida a união homoafetiva. Mesmo assim, muitos cartórios se negavam a formalizar pedidos, o que levou o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) a editar a Resolução 175, que determinava não apenas o dever dos tabeliães de celebrar a união estável, como também o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo.

Mais recentemente, foi julgado pelo STF a procedência do direito à identidade de gênero das pessoas trans (travestis, mulheres e homens transexuais), concedendo a estes o direito ao nome social sem necessidade de laudo médico, autorização judicial ou redesignação sexual, como antes era exigido (QUINALHA, 265).

Finalmente, em 2019, o Supremo Tribunal de Justiça considera a homofobia e a transfobia crimes, a partir do entendimento classificado como omissão institucional do congresso nacional por ainda não editar lei que criminalize esses atos. Sabemos que o Brasil é um país com altos índices de violência em relação a esse setor da população, conforme se observou em 2017, ao contabilizar um total de 445 pessoas LGBTQ+ assassinadas por crimes de ódio, e em 2018, que até o mês de outubro já se contabilizavam 347 casos.¹⁰

Embora o artigo 5º da nossa Constituição seja explícito em seu texto, quando ressalta que “todos são iguais perante a lei, sem qualquer distinção de qualquer natureza”, a norma não garante, necessariamente, a qualidade de vida dos grupos citados. Por isso esses movimentos históricos reivindicam há décadas iniciativas políticas e jurídicas, na forma de legislação e políticas públicas, que assegurem seus direitos.

Se a escola é, de certa maneira, um reflexo da sociedade, é preciso que a consciência da luta por direitos esteja presente. A noção dos fundamentos dos direitos humanos, bem como a superação do mero senso comum ligado a eles por meio de discursos midiáticos equivocados ou maldosos precisa acontecer. Além disso, promover no cotidiano escolar reflexões que possibilitem o entendimento das desigualdades existentes no que diz respeito às questões relacionadas a gênero e diversidade, uma vez que na comunidade escolar estão inseridos indivíduos pertencentes a esses grupos. O acesso aos direitos e sua garantia precisa ser efetivamente de todos, e a escola pode proporcionar um espaço de conscientização e atuação na defesa deles.

¹⁰ Os dados são do Grupo Gay da Bahia que desde 1980 desenvolve o registro, compilação e denúncia dos casos de LGBTfobia letal no Brasil. O grupo não tem apoio estatal. Disponível em: <https://homofobiamata.wordpress.com/relatorios/>. Acesso em: 14 de Mar. 2020

3. O DEBATE DE GÊNERO COM BASE NO OLHAR DA FILOSOFIA

Esse capítulo destina-se a revisar bibliograficamente o pensamento sobre as questões de gênero sob a perspectiva de duas pensadoras e um pensador. Juntos, esses referenciais compõem a fundamentação das reflexões e planejamento do projeto, refletindo também como ponto de partida em alguns dos trabalhos que foram realizados no Núcleo¹¹. A escolha desse referencial, seguindo o objetivo da pesquisa, foi pensada de acordo com a realidade dos questionamentos que surgiam através de estudantes, em nosso contexto escolar, portanto os pontos levantados sob a ótica dessas produções filosóficas são relacionados aos desafios de se pensar gênero na escola em uma perspectiva filosófica. Dessa forma, buscamos traçar uma linha de reflexão que possibilite fundamentar teoricamente os objetivos do projeto. De acordo com o que orienta o texto disponível no site do PROF-FILO ao abordar *Trabalho de Conclusão e Certificação* “Espera-se um estudo teórico sobre o tema trabalhado, podendo incluir revisões bibliográficas, estudos sobre temas, autores ou obras da história da filosofia pertinentes ao tema e análises do saber prático disseminado sobre o tema.” (PROF-FILO,2020).

Iniciamos refletindo acerca de questões da sexualidade a partir da obra *História da Sexualidade: a vontade de saber* (2005) de Michel Foucault, principalmente em relação a como o discurso sobre o sexo se apresenta, muitas vezes encarado como “segredo”, ao mesmo tempo em que parece estar sempre presente. Em seguida, abordaremos o pensamento de Simone de Beauvoir sobre as construções sociais e culturais que marcam o feminino e o masculino em *O Segundo Sexo* (2009), essa reflexão se torna muito importante no cotidiano escolar, principalmente no ensino médio pois pode esbarrar nas escolhas práticas da vida adulta, seja no que diz respeito ao papel “que se deve seguir” em uma relação afetiva ou até mesmo em escolhas profissionais. Por último nos propomos a refletir sobre os escritos de Judith Butler através de *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade* (2017) em relação as fronteiras cruzadas pelos indivíduos em suas performances de gênero e sobre a condição de precariedade de direitos dos grupos vulneráveis em *Corpos em Aliança e a Política das Ruas* (2018).

3.1 Pensar a sexualidade a partir de Michel Foucault

Questionada, na entrevista que foi realizada com participantes do Núcleo, sobre qual o seu interesse inicial em participar de um espaço de estudos sobre gênero, Jade Lima¹²

¹¹ Embora no capítulo seguinte o leitor possa perceber que mais referências foram usadas em nossos encontros do Núcleo, esse capítulo trata das reflexões iniciais que ampararam o planejamento do projeto e que também estiveram presentes em sua execução.

¹² Nome fictício.

respondeu “O fato de ser um espaço aberto, que a gente pode falar livremente e não se sentir retraído por causa disso (...) podemos falar sobre esses temas e está tudo bem. A gente não vai ser julgado e nem se sentir mal.”¹³ Compreendendo que, apesar do sexo e as questões ligadas à sexualidade estarem presentes de forma constante no meio social, onde os estudantes tem acesso em seu cotidiano, ainda existe um certo receio em se falar livremente sobre o tema. Nessa subseção convidamos à reflexão sobre como esse discurso se constrói a partir do pensamento foucaultiano, ao mesmo tempo em que fundamentamos nossas ideias sobre a importância de um espaço onde seja possível falar sobre sexo para além do formato que a norma institui.

Em sua obra *História da sexualidade: a vontade de saber* (2005) o filósofo francês Michel Foucault inicia a análise elaborando acerca do período vitoriano. Segundo ele, é nesse período que ocorre um confisco da sexualidade ao ambiente conjugal a partir do discurso da reprodução, sendo somente dentro do quarto dos pais, e para fins reprodutivos, é que haveria uma autorização para que o sexo ocorresse. Aos indivíduos que não estariam enquadrados nesse grupo restava encobrir-se, serem negados, tornados ilegítimos. A partir daí ele propõe que a sexualidade passa a ser classificada em legítima e ilegítima: a primeira destinada aos casais conjugais, e a segunda composta por loucos, prostitutas e a todos que vivem a sexualidade fora do âmbito matrimonial.

Apesar da hipocrisia voltada à sexualidade com que as sociedades burguesas vão caminhando, Foucault aborda que elas são obrigadas a fazer concessões quando se trata das sexualidades ilegítimas. Para o pensador são criados espaços para que elas possam incomodar em outro lugar.

O *rendez-vous* e a casa de saúde serão tais lugares de tolerância: a prostituta, o cliente, o rufião, o psiquiatra e sua histerica – estes “outros vitorianos”, diria Stephen Marcus – parecem ter feito passar, de maneira sub-reptícia, o prazer a que não se alude para a ordem das coisas que se contam; as palavras, os gestos, então autorizados em surdina, trocam-se nesses lugares a preço alto. Somente aí o sexo selvagem teria direito a algumas das formas do real, mas bem insularizadas, e a tipos de discurso clandestinos, circunscritos, codificados. Fora desses lugares, o puritanismo moderno teria imposto seu tríplice decreto de interdição, inexistência e mutismo. (2005, p.10)

O filósofo, considera o sexo e seus efeitos como algo não tão simples de analisar e compreender, questionando sobre o que permeia sua repressão. Para ele, a ideia do sexo reprimido não é somente objeto de teoria, mas também uma questão de análise discursiva. O

¹³ Entrevista X. Realizada em 2019, com duração de 13 minutos e 56 segundos.

filósofo então destaca que falar sobre sexo, a partir da lógica da repressão, é algo que apresenta um caráter de desafio à ordem estabelecida. Esse tom de subversão de falar contra os poderes vem carregado da intenção de falar sobre a verdade, prometer o gozo, vincular à iluminação. A cultura do discurso articula outras práticas incorporadas ao modo de vida das sociedades pós-século XVII e representa o que Foucault formulou e chamou de “hipótese repressiva”. Tal hipótese é constituída por três dúvidas formuladas estrategicamente, que ele organizou e expressou:

A primeira dúvida: a repressão do sexo seria, mesmo, uma evidência histórica? O que se revela numa primeiríssima abordagem – e que autoriza, por conseguinte, a colocar uma hipótese inicial – seria realmente a acentuação ou talvez a instauração, desde o século XVII, de um regime de repressão ao sexo? Questão que é propriamente histórica. A segunda dúvida: a mecânica do poder e, em particular, a que é posta em jogo numa sociedade como a nossa, seria mesmo, essencialmente, de ordem repressiva? Interdição, censura e negação são mesmo as formas pelas quais o poder se exerce de maneira geral, talvez em qualquer sociedade e infalivelmente na nossa? Questão histórico-teórica. Enfim a terceira dúvida: o discurso crítico que se dirige à repressão viria cruzar com um mecanismo de poder, que funcionara até então sem contestação, para barrar-lhe a via, ou faria parte da mesma rede histórica daquilo que denuncia (e sem dúvida disfarça) chamando-o ‘repressão’? (2005, p.15)

A intenção do pensador ao propor essas dúvidas é confrontar a hipótese repressiva com uma economia geral dos discursos. Foucault trata de elaborar sobre como o discurso sobre o sexo vem sendo construído, quais suas intenções e de que forma está ligado à estrutura de poder. Não se trata de afirmar que as sociedades capitalistas permitiram uma liberdade sexual, nem que o poder em uma sociedade como a nossa é mais permissivo e tolerante com o sexo, ou negar que exista de fato uma repressão. O que o pensador propõe é investigar se os discursos modernos sobre o sexo têm a intenção de trazer a verdade ou se são amparados na mentira, visando ocultá-lo.

Foucault estabelece que o ponto essencial, pelo menos de início, não seria tanto saber dizer sim ou não ao sexo, proibir, interditá-lo, afirmar se é importante ou não, estabelecer uma fiscalização em relação ao que se fala sobre, mas sim perceber o fato de se falar sobre sexo e a partir daí entender quem fala, os lugares de onde se fala, quais instituições promovem a incitação desse discurso, armazenam e difundem. Perceber de que forma o poder chega até as condutas cotidianas, como ele penetra e controla o prazer cotidiano. É necessário destacar que não se trata de negar a proibição, bloqueio desde a época clássica, esse ponto de vista assume que ela existe e a interdição do sexo não se trata de uma ilusão, o que pondera é não ser essa interdição o elemento fundamental para que se ampare o que foi dito sobre o sexo a partir da Idade Moderna.

Para dominar o sexo, as sociedades burguesas do século XVII o reduziram ao nível da linguagem, controlando sua circulação no discurso, sendo banido das coisas ditas, até mesmo as palavras referentes foram sendo extintas. No entanto, os últimos três séculos são apontados pelo pensador como fomentadores de uma verdadeira explosão discursiva a respeito. Evidentemente Foucault considera que deve ter havido uma depuração nos termos vocabulários a partir das regras de decência estabelecidas, bem como os lugares onde poderia ser falado e os agentes e relações que poderiam existir. Entre pais e filhos ou professores e alunos, o pensador considera ter havido toda uma economia restritiva.

A repressão que as regras de decência traziam provocou, no século XVIII, um efeito contrário, uma valorização do discurso indecente. Mesmo tendo consciência disso, Foucault entende que a questão consiste em se debruçar sobre o discurso acerca do sexo incitado pelas instituições de poder, era preciso falar cada vez mais, e considera existir uma obstinação delas em ouvir e fazer falar sobre o sexo. A primeira delas será a Igreja, pois, ao considerar indispensável que as confissões fossem mais regulares e completas, a contrarreforma passa a impor regras minuciosas, em todos os países católicos, sobre a observação de si mesmo, atribuindo cada vez mais importância a penitência a tudo que diz respeito à carne.

[...] pensamentos, desejos, imaginações voluptuosas, deleites, movimentos simultâneos da alma e do corpo, tudo isso deve entrar, agora, e em detalhe, no jogo da confissão e da direção espiritual. O sexo, segundo a nova pastoral, não deve mais ser mencionado sem prudência; mas seus aspectos, suas correlações, seus efeitos, devem ser seguidos até as mais finas ramificações: uma sombra num devaneio, uma imagem expulsa com demasiada lentidão, uma cumplicidade mal afastada entre a mecânica do corpo e a complacência do espírito: tudo deve ser dito. (2005, p.23)

Muito embora essas regras de confissão e penitência incidissem mais sobre uma elite mínima, uma vez que a massa de fiéis só tinha acesso às confissões raras vezes por ano, o que se mostra é que elas passam a fundamentar as bases de ser um bom cristão. Não era necessário somente confessar, mas desejar fazê-lo e, a partir de então, elaborar um discurso, mesmo que com palavras cuidadosamente escolhidas, para que não se ferisse a moral. Essa interdição de palavras e a busca por expressões que atendessem às regras da decência configuravam-se em uma censura de vocábulos que poderiam, segundo Foucault, ser apenas mecanismos secundários para que o discurso sobre o sexo pudesse ser moralmente aceitável.

Por volta do século XVIII surge uma incitação política, econômica e técnica ao falar sobre sexo. Sob a forma de análise, formular o sexo para que não se fale dela apenas sob o aspecto moral, mas sim sobre a tutela da racionalidade. A ciência começa a encampar a preocupação com o sexo a partir do discurso de higienização e controle de doenças até chegar

ao século XIX, quando ele passa a ser alvo de estudos relacionados à *psique*. A partir daí falar sobre sexo não é mais algo que somente traz consigo um viés de condenação ou tolerância, mas sim de gerir e inserir os discursos em sistemas de utilidade social.

Com a intenção estatal de controle, o sexo se torna caso de polícia, a obrigação de falar e de fazer falar tem como intuito vigiar as práticas que se expunham ao social. Agora o controle assumia um rigor disfarçado, regulando o sexo a partir da extração de informações possibilitada pela criação da necessidade de se falar. Evidentemente entendemos que atualmente existem questões ligadas à sexualidade, ainda mais com os dados da conjuntura brasileira, cuja atuação das forças policiais é importante: violência contra a mulher, pedofilia, LGBTQfobia, etc. No entanto, o que Foucault aponta em sua análise é o início da estruturação policial, não pelo viés do combate, mas enquanto mecanismo de regulação ao que se considerava irregular do ponto de vista da moral conservadora da época.

A apropriação por parte de estado em relação ao que se fala sobre o sexo vai ganhando proporções maiores à medida que as sociedades vão mudando, em que Foucault aponta como um marco nesse processo o surgimento das populações. Os governos começam a perceber que não estão apenas lidando com indivíduos, mas sim com uma “população” e as questões que a envolvem em torno do sexo, como natalidade, idade do casamento, nascimentos legítimos e ilegítimos, idade sexual, práticas contraceptivas, e argumenta:

É verdade que já há muito tempo se afirmava que um país devia ser povoado se quisesse ser rico e poderoso. Mas é a primeira vez em que, pelo menos de maneira constante, uma sociedade afirma que seu futuro e sua fortuna estão ligados não somente ao número e à virtude de seus cidadãos, não apenas às regras de casamentos e à organização familiar, mas à maneira como cada qual usa seu sexo. (2005, p.28-29)

O estado está empenhado em saber o que se passa com o sexo dos cidadãos, o uso que dele faz e como cada um controla sua prática. Entre o estado e o sujeito o sexo tornou-se um objeto de disputa pública a partir de toda uma teia de discursos e saberes que foi tecida. Dentre as instituições que compõem o tecido social está a escola, que, embora não fale abertamente sobre sexo, expõe sua preocupação com ele a partir de sua própria arquitetura e regulamentos de disciplina para organização interior. O filósofo chama atenção para o formato das salas e a disposição das mesas, a separação de espaços de lazer e a regulação de horários de convivência. Embora o discurso formal negasse a existência de uma sexualidade em crianças e adolescentes, o fato é que a organização escolar diria o contrário, quando estabelece rígidas regras de convivência amparadas pela vigilância constante e pautadas em punições e responsabilidades para os indivíduos que ali estão.

No século XVIII o sexo no colegial passa a ser um problema público, assim, médicos, pedagogos e professores passaram a elaborar uma série de programas, materiais e livros direcionados às instituições, famílias e estudantes. O que se coloca é um plano de educação sexual que trate o sexo como algo que não deve ser feito e sob o manto da racionalidade. A escola não impõe um silêncio total sobre o sexo, pelo contrário, ela implanta e concentra o discurso sobre ele, porém de maneira formatada, codificando conteúdos e qualificando os locutores. A partir do momento em que se confere uma relativa importância à sexualidade das crianças e adolescentes, é preciso encontrar uma maneira de falar, uma vez que os discursos diretos são considerados grosseiros, fazendo com que outras formas entrassem em cena, o que Foucault vai entender como discursos sutilmente hierarquizados e articulados em torno das relações de poder.

Quando Foucault destaca que se passou a falar do sexo das crianças e adolescentes, entenda-se: passou-se a discipliná-los para a repressão do sexo e para a inibição de seus comportamentos sociais. Esses controles sociais desenvolvidos no século passado visavam filtrar a sexualidade dos casais, dos pais, dos filhos, dos adolescentes perigosos e em perigo. Com o discurso de proteger, separar e prevenir é que o controle sobre o sexo vai desenvolvendo a noção de um perigo incessante que, por sua vez, constitui a incitação de se falar nele.

Cada vez mais no centro desses discursos, a sexualidade legítima era a matrimonial, heterossexual burguesa. Fora dessa esfera eram postas no banco do réu as sexualidades das crianças, dos loucos, criminosos, prostitutas, homossexuais e dos que apresentavam alguma suposta anomalia ou doença física. Conforme mostra a história, as sexualidades “periféricas” eram terrivelmente reprimidas, as minorias eram fontes de grandes raivas e discriminação.

Analisando que nos últimos três séculos houve um esforço para se falar sobre sexo, aparelhos inventados para falar e para se fazer falar sobre si mesmo, registrar, estudar o que se diz, o pensador aponta que em torno do sexo se criou toda uma trama de variações discursivas e coercitivas. Foucault argumenta que, ao contrário do que se possa pensar sobre a censura do sexo pela decência verbal, o fato é que existe uma incitação ao discurso “regulada e polimorfa”. O segredo do sexo não é, na visão do filósofo francês, o fundamento para se falar sobre ele em nossas sociedades, mas o contrário, esse é o tema da própria incitação. O que é próprio dessas sociedades não é ter escondido o sexo ou estabelecido seu lugar na obscuridade, mas sim de se falar sempre nele, “valorizando-o como o segredo” (p.36).

O que se fala sobre sexo, se torna de domínio comum, público. Mas, o que não se fala, ou fala-se em “voz baixa”, é muito mais atrativo e faz com que se busque incessantemente conhecer. A compulsão de falar de sexo tornou-se uma marca da sociedade ocidental. A partir daí o ocidente produziu uma rede de poder que surge pautada no conhecimento e iniciadora de heterogeneidades sexuais. Ora, até o século XVIII as práticas sexuais que estavam em discussão pelo direito canônico, pastoral cristã e lei civil eram as relações matrimoniais e a forma com que eram cumpridas.

O sexo dos cônjuges era sobrecarregado de regras e recomendações. A relação matrimonial era o foco mais intenso das constrictões; era sobretudo dela que se falava; mais do que qualquer outra tinha que ser confessada em detalhes. Estava sob estreita vigilância: se estivesse em falta, isto tinha que ser mostrado e demonstrado diante de testemunha. O “resto” permanecia muito mais confuso: atentemos para a incerteza do *staus* da “sodomia” ou a indiferença diante da sexualidade das crianças. (2005, p. 38)

O próprio Foucault elabora que essa realidade tende a mudar com o século XIX, quando há uma explosão discursiva acerca de várias formas de sexualidade, por vezes consideradas ilegítimas, uma vez em que a moral ainda considera a monogamia heterossexual como regra interna. O casal legítimo tem direito a uma descrição maior, mesmo funcionando como norma, faz-se mais silencioso. O que se passa a interrogar a partir de então é o prazer do que antes estavam na margem desses discursos, os loucos, crianças, homossexuais.

Mas o que de fato significaria o interesse sobre o surgimento de todas essas sexualidades periféricas? Foucault sugere que para isso temos questões ambíguas em relação à repressão: por um lado ele destaca que houve um relativo afrouxamento em relação à conduta moral no século XIX, por outro surgem mecanismos de vigilância cada vez mais presentes no âmbito da medicina, pedagogia e terapêutica que buscavam de forma contínua a gestão sobre essas formas de sexualidade. No entanto, para o pensador, mais importante do que a indulgência ou a repressão será a forma de como o poder foi exercido.

Seria necessário, segundo esse pensamento, classificar as sexualidades que emergiam sob o discurso para que, sobre elas, o poder pudesse atuar. Para além da simples proibição houveram quatro operações que marcaram esse desdobramento: a primeira seria acerca da sexualidade da criança e do adolescente, principalmente no que diz respeito à masturbação. Médicos e pedagogos apressaram em combater a prática, no entanto Foucault considera que esse combate foi realizado a partir da ideia de que a prática precisava ser um segredo, para que se pudesse desvelar, procurar suas origens e efeitos, instalar dispositivos de segurança e forçar as confissões.

Pais e professores precisariam estar vigilantes todo o tempo, a fim de que não viessem a ser encarados como culpados dessa prática por não desconfiarem demais. Ora, o fracasso dessa empreitada não demonstrava que a tarefa seria inútil, mas pelo contrário, precisaria insistir aos limites do invisível. Nessa condição Foucault considera que o poder avança e se ramifica, pois chega até a criança e adolescente de formas infinitas de vigilância sobre seus corpos.

No segundo ponto o pensador aborda que a nova caça às sexualidades periféricas provoca a incorporação das *perversões*. O homossexual no século XIX é tratado como um personagem, uma infância, um passado, sua história uma forma de vida, nada do que ele é está fora do âmbito de sua sexualidade. Ela é encarada como o princípio de suas ações, está inscrita em seu corpo sem pudor. A mecânica do poder está empenhada na sua classificação, condutas e inteligibilidade. Não se trata da exclusão das sexualidades consideradas como aberrações, mas sim de incorporar à classificação dos indivíduos.

No terceiro momento Foucault analisa sobre a forma de poder que se faz presente constantemente. Pautada na premissa da curiosidade, ela se desenvolve na proximidade, com observações, exames e perguntas confidentes. Segundo o pensador, “ela implica em uma aproximação física e um jogo de sensações intensas, de que a medicalização do insólito sexual é ao mesmo tempo efeito e instrumento” (p. 44).

A investigação médica, psiquiátrica, e o relatório pedagógico podem ter como aparente objetivo dizer *não* às sexualidades periféricas, mas na verdade seu real intuito é funcionar como mecanismo de prazer e poder, estabelecendo entre eles relações hierárquicas. Foucault considera que médicos e pacientes, educador e aluno, adultos e adolescentes têm reproduzido essa lógica desde o século XIX. “Tais apelos, esquivas, incitações circulares não organizam, em torno do sexo e dos corpos, fronteiras a não serem ultrapassadas, e sim, as *perpétuas* espirais de poder e prazer” (p.45).

Por fim o filósofo se debruça sobre o que vai classificar enquanto *dispositivos de saturação sexual*. Segundo ele, para além de se dizer que a sociedade do século XIX reduziu a sexualidade ao casal heterossexual monogâmico, poderia dizer também que ela fez proliferar grupos com elementos múltiplos de sexualidade. Instituições sociais como pequenas redes organizadas de forma hierárquica, como a família, escola e psiquiátricas, levam a cabo a tarefa de incitar essas sexualidades ao mesmo tempo em que promovem a vigilância.

Segundo Foucault todas essas questões convergem para a implantação das perversões, o que ele considera como um instrumento de poder, pois é por meio da classificação delas e a consolidação das sexualidades periféricas é que as relações de poder

com o sexo se ramificam sob os corpos e penetram nas condutas individuais. “O prazer e o poder não se anulam; não se voltam um contra o outro; seguem-se, entrelaçam-se e se relançam. Encadeiam-se por mecanismos complexos e positivos, de excitação e de incitação” (p.48).

A partir do entendimento que os últimos três séculos produziram uma explosão de discursos sobre o sexo, é necessário pensar como esses discursos pretendiam-se verdadeiros, portanto, nesse ponto o pensador destaca que existem historicamente dois grandes procedimentos para produzir a verdade sobre o sexo, e o primeiro deles seria a *ars erótica* ou arte erótica, que se destaca na China, Japão, Índia e Roma. Nesse procedimento o que importa é o prazer. A verdade, pois, vem do prazer, em sua intensidade, qualidade específica, até mesmo em sua duração e como ele se encontra no corpo e alma “melhor ainda: este saber deve recair, proporcionalmente, na própria prática sexual, para trabalhá-la como se fora de dentro e ampliar seus efeitos” (p.57).

A poderosa justificativa para a arte erótica seria que praticar sexo consiste em aprimorar o prazer. Nessa perspectiva as sociedades que têm a arte erótica como premissa da verdade do sexo não discursam sobre ele, pelo contrário, segundo Foucault, elas o mantêm em segredo e passam culturalmente para as próximas gerações. No entanto, acreditar que nas sociedades que cultivam a arte erótica o sexo não sofra com a repressão seria uma interpretação ingênua das referidas culturas. O que acontece nessas sociedades é que o sexo não será encarado como pecado ou como má conduta do ser humano. A sensualidade e a erótica do sexo se caracterizam como sendo o princípio da manifestação do desejo e da entrega das pessoas que se unem pelo matrimônio, levando em conta todas as características culturais próprias das sociedades em questão.

Muito embora o sexo se configure, nessas sociedades, enquanto algo que visa à multiplicação do bem-estar e a exaltação da sensibilidade, não podemos deixar de lado o fato de serem sociedades marcadas pela submissão feminina por meio de diversos mecanismos, incluindo o casamento poligâmico, a precária divisão dos trabalhos domésticos e a construção de uma identidade cultural demarcada pelo gênero.

Em relação ao que Foucault considera *scientia sexualis*, ou ciência sexual, que engloba toda a sociedade ocidental, como foi destacado até aqui, o sexo tem como seu o ponto central a reprodução e, fora dela, a loucura ou perversão. A verdade dessa ciência vem a partir do discurso sobre ele, tendo a confissão sua marca nesse mecanismo. O sexo e, por conseguinte, o prazer, foram sendo considerados por nossas sociedades como o próprio pecado, e a partir daí homens e mulheres procuraram cada vez mais se afastar dele. No

entanto, não se parou de falar nele, no lugar do silêncio a sociedade ocidental entende não falar sobre sexo como “falar mal dele” ampliando um pouco a questão, falar contra ou falar sem entendimento e profundidade sobre a questão.

Foucault avança nessa análise quando propõe que a confissão não fica restrita apenas ao âmbito religioso, cada área do conhecimento dentro das nossas sociedades vai estabelecer um modo coercitivo de obtê-la. O pensador ainda destaca que historicamente a confissão tem sido acompanhada pela tortura. Entenda-se, física e/ou psicológica, estabelecendo uma parceria das mais trágicas na produção social da condição humana. A aparente ideia de que, com a explosão dos discursos acerca do sexo houve uma liberdade em se falar, também é alvo de reflexão do filósofo.

É preciso estar muito iludido com esse ardil interno da confissão para atribuir à censura, à interdição de dizer e de pensar, um papel fundamental; é necessária uma representação muito invertida do poder, para nos fazer acreditar que é de liberdade que nos falam todas essas vozes que há tanto tempo, em nossa civilização, ruminam a formidável injunção de devermos dizer o que somos, o que fazemos, o que recordamos e o que foi esquecido, o que escondemos e o que se oculta, o que não pensamos e o que pensamos inadvertidamente. Imensa obra a que o ocidente submeteu gerações para produzir – enquanto outras formas de trabalho garantiam a acumulação do capital – a sujeição dos homens, isto é, sua constituição como “sujeitos”, nos dois sentidos da palavra. (2005, p.60)

A confissão sexual a partir da ciência se dará a partir de uma justificativa de organização dos conhecimentos, a permissão para ser “ajudado” vira uma condição que parece fazer parte da sexualidade, ser escutado, anotado, classificado. Em última instância Foucault argumenta que o poder está na interpretação de tudo isso que será feito a partir dos relatos e postulada enquanto válida, uma vez que se gera um consenso de que o sexo é permeado por vulnerabilidade patológica e, portanto, perigoso.

Compreendendo que existem diferenças marcantes entre a arte erótica e a ciência sexual, ainda assim é possível estabelecer uma ligação interessante entre ambas, que se dá no tocante aos limites do sexo e a sua capacidade de influência na organização da vida social. O próprio pensador destaca isso quando afirma:

Scientia sexualis contra ars erotica: sem dúvida. Não obstante, é preciso notar que a ars erotica não desapareceu completamente da civilização ocidental; nem mesmo ficou sempre ausente do movimento pelo qual se procurou produzir a ciência do sexual. (...) É necessário perguntar se, desde o século XIX – e sob o fardo de seu positivismo recente – a scientia sexualis não funciona, pelo menos em algumas de suas dimensões, como uma ars erotica. Esta produção de verdade, mesmo intimidada pelo modelo científico, talvez tenha multiplicado, intensificado e até criado seus prazeres intrínsecos. (2005, p.69)

A partir dessa sistematização de ideias, nosso autor aponta para um processo dialético entre essas duas abordagens. Levando em consideração a dinâmica de como foram construídas dentro de suas sociedades, seja pelo discurso público e aberto ou por segredos que atravessam as gerações, ambas são categorias de análise e ações inversas ao que se queria professar. O fazer falar pode suscitar prazeres e produzir desejos. Dessa forma estaríamos transitando no terreno fértil da erótica sexual. O segredo ou a dedicação ao tom de arte para o sexo, considerando o prazer discursivo valorizado, poderia também ser avaliado como um poder centralizado, sitiando as atitudes de sentido erótico, visando o desmantelamento desse poder.

A economia política da *vontade de saber*, se analisada em outra direção, é responsável pela divulgação de formas e modos do que seja considerado o campo do *erótico*. Afinal, é inegável a existência de certa arte no sexo ocidental. A repressão não é completamente vitoriosa, apesar de ser virtuosa. Tanto quanto a arte do sexo não consegue ser tão secreta e isenta, do sentido de imposição das formas que ela mesma criara, que as interdições permanecem e se reproduzem (SILVA, 2001).

No sentido de explicar melhor as relações que o sexo vai estabelecendo em nossas sociedades, Foucault caminha para a relação deste com o poder. Ora, a relação entre sexo e poder quase sempre se mostrou negativa. A negatividade é apontada, segundo essa ideia, como um dos elementos principais das políticas de poder sobre o sexo. A partir disso Foucault enumera cinco elementos, sendo o primeiro a *relação negativa*. Segundo nosso autor, o poder tem estabelecido uma relação de rejeição, exclusão, recusa, interdição ou ocultação com o sexo.

O sexo permeia as relações e elas são baseadas em regras, portanto, o pensador argumenta sobre a *instancia regra*, que ligaria o poder ao que determina a lei que regulamenta o sexo, “o que significa, em primeiro lugar, que o sexo fica reduzido, por ele, a regime binário: lícito e ilícito, permitido e proibido. (...) A forma pura do poder se encontraria na função do legislador; e seu modo de ação com respeito ao sexo seria jurídico discursivo” (p.81). Para que essa regra se confirme criam-se indicativos de segurança partindo da suposição de que o sexo é uma ameaça ao que há de bom no ser humano, o que torna possível uma censura constante da vida sexual. A partir dessa análise Foucault ressalta a interdição.

O ciclo da interdição: não te aproximes, não toques, não consumas, não tenhas prazer, não fales, não apareças; em última instância não existirás, a não ser na sombra e no segredo. Sobre o sexo, o poder só faria funcionar uma lei de proibição. Seu objetivo: que o sexo renunciasse a si mesmo. Seu instrumento: a ameaça de um castigo que nada mais é do que a supressão. Renuncia a ti mesmo sob pena de seres

suprimido; não apareças se não quiseses desaparecer. Tua existência só será mantida à custa de tua anulação. (2005, p.81)

O próximo elemento o pensador classifica como *lógica da censura*, e supõe que essa interdição ao sexo seja amparada em três formas, a saber: afirmar que não é permitido, impedir que se diga e negar que exista. Embora seja aparentemente difícil de conciliar essas três formas, o pensador argumenta que é a partir daí que acontece uma lógica em cadeia, que consiste em ligar o inexistente ao lícito e o que não se consegue formular, de tal maneira que cada um possa ser ao mesmo tempo o princípio e o efeito do outro. “O que é inexistente não tem direito a manifestação nenhuma, mesmo na ordem da palavra que enuncia sua inexistência; e o que deve ser calado encontra-se banido do real como o interdito de excelência” (2005, p.82).

Uma vez que parece não existir mais um foco específico no modo como as culturas ocidentais têm organizado suas regras sexuais, essa noção possibilita o aparecimento de um tipo de exercício de poder sobre o sexo que disfarça muito bem suas fontes, o que só é possível graças ao fato de que o poder já foi assimilado por todos. Foucault organiza essa ideia apontando o último elemento dos dispositivos de poder sobre o sexo, *a unidade do dispositivo*.

A unidade do dispositivo: O poder sobre o sexo se exerceria do mesmo modo a todos os níveis. De alto a baixo, em suas decisões globais como em suas intervenções capilares, não importando os aparelhos ou instituições em que se apoie, agiria de maneira uniforme e maciça; funcionaria de acordo com as engrenagens simples e infinitamente reproduzidas da lei, da interdição e da censura: do Estado à família, do príncipe ao pai, do tribunal à quinquilharia das punições quotidianas, das instâncias da dominação social às estruturas constitutivas do próprio sujeito, encontrar-se-ia, em escalas diferentes apenas, uma forma geral de poder. (2005, p.82)

O que esse pensamento nos mostra é que para a lógica do poder o sexo é algo perigoso e negativo, por isso mesmo precisa ser dominado e combatido visando um direcionamento utilitário. Foucault entende que a obediência é um critério importante nesse jogo, a unidade formal do poder seria a coação que exerce nas diversas instituições em relação ao sujeito, seja ele o cidadão ante o Estado, o aprendiz ante ao mestre ou a criança ante aos pais. “O poder legislador, de um lado, e o sujeito obediente do outro” (p.82). Os estudos do filósofo sobre as relações históricas entre poder, sexo e discurso apontam para a interdependência dessas temáticas para a organização social e para a vida particular dos homens e mulheres modernos.

Mais à frente, em seu escrito clássico *História da Sexualidade*, Foucault expressa a preocupação em refletir sobre essa concepção de poder quanto a sua identidade, forma e unidade. O filósofo deixa estabelecido o que não quer dizer com “o Poder”: segundo seu pensamento não se trata das instituições e aparelhos que garantem a sujeição dos cidadãos de um determinado estado, também não quer dizer que seja um modo de sujeição relacionado à violência ou mesmo a um sistema geral de dominação exercido por um indivíduo ou grupo sobre outro, cujos efeitos recaiam sob o corpo social inteiro. Ou seja, para o filósofo não parece ser “o poder” entendido da mesma forma com que as regras comuns do pensamento o classificaram, para ele se trata

da multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte, os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (2005, p.88-89)

O poder está em toda parte, segundo Foucault, não porque ele englobe tudo, mas por ser proveniente de todos os lugares. O que apresenta de permanente, repetitivo e inerte é apenas um efeito de conjunto a partir de suas mobilidades, encandeamento que se apoia em cada uma delas. O poder não é uma instituição específica, muito menos uma estrutura, ele consiste em um nome dado a uma situação estratégica complexa em uma sociedade determinada. Tendo em mente a estruturação desse conceito de poder que os estudos de Foucault apontam, podemos nos debruçar de forma analítica sobre os processos históricos que contribuíram para a construção da sexualidade e seus significados.

Nas relações de poder, a sexualidade não consiste em um elemento mais sólido, porém é um dos que apresentam mais instrumentalidade que pode ser utilizado no maior número de manobras, podendo servir de sustentação e articulação às mais diversas estratégias. Não há uma concepção única de sexualidade, mas deveríamos estar atentos ao caráter intrínseco da sexualidade, exatamente o prazer; o prazer a que todos temos direito. Entendendo que não existe uma única estratégia global válida de saber e poder a respeito do sexo, nosso autor identifica pelo menos quatro conjuntos estratégicos de dispositivos a esse respeito.

O primeiro deles trata sobre a *histerização do corpo da mulher*. Segundo Foucault, esse corpo foi submetido a um tríplice processo de qualificação e desqualificação, como um corpo saturado de sexualidade. A partir da medicina ele foi integrado a uma patologia essencialmente das práticas médicas, sendo, do mesmo modo, integrado socialmente

a partir de sua fecundidade garantida ligada ao espaço familiar e com a vida das crianças, por intermédio de uma atividade biológica e moral que estará presente em todo o período educacional: a Mãe. Sua imagem negativa é a da mulher nervosa e produz a forma mais latente dessa histeria.

Já em relação à *pedagogização do corpo da criança*, o pensador revela uma guerra em relação à prática da masturbação, por parte de pais, educadores e médicos, e mais tarde psicólogos, sob a justificativa de que a prática traz consigo perigos físicos, morais e individuais. Ademais, a fecundidade dos casais também é alvo de incitações e freios, denominado por nosso autor de *socialização das condutas de procriação*, que evolui mecanismos sociais ou fiscais que limitam ou reforçam por meio das práticas de controle de natalidade.

Por último a *psiquiatrização do prazer perverso*, na qual o instinto sexual passa a ser isolado como sendo de caráter biológico e psíquico, as formas consideradas como anomalia são submetidas a análise clínica e a partir daí procura-se uma tecnologia corretiva para elas. Essas intervenções precisas, principalmente no tocante à mulher e à criança que começavam no século XIX a integrar a massa operária, podem ser encaradas como sua iniciação ao mundo do trabalho capitalista. Após o acúmulo de um perfil do que seria a sexualidade ideal para todos, as sociedades ocidentais do século XIX elaboram como ela se encaixa em seus objetivos econômicos, sociais e morais.

Os objetos de controle estabelecidos por esse momento histórico, dentro de uma classificação que põe os “fora do padrão” enquanto maiores fontes de informação sobre a sexualidade humana, são: a criança e a repressão à sua prática de masturbação; o corpo da mulher e sua histeria; o casal malthusiano; e o adulto perverso. Foucault entende que é nessa conjuntura histórica que irão se delinear o que de fato chamamos hoje sexualidade. Vejamos o conceito de sexualidade na visão dele:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende 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. (2005, p.100)

O pensador elabora para além de uma dimensão política e social da sexualidade. Em seus escritos ele propõe que o dispositivo histórico da sexualidade é similar a outro dispositivo, que denomina *dispositivo de aliança*, entendido por ele como “Pode-se admitir, sem dúvida, que as relações de sexo tenham dado lugar, em toda sociedade, a um dispositivo

de aliança: sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens” (2005, p. 100).

O dispositivo da sexualidade se superpõe ao dispositivo de aliança, caminhando junto com ele no sentido do controle das práticas e da organização de interesses de poder. Para maior clareza consideremos as palavras de Foucault:

O dispositivo de aliança se estrutura em torno de um sistema de regras que define o permitido e o proibido, o prescrito e o ilícito; o dispositivo de sexualidade funciona de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder. O dispositivo de aliança conta, entre seus objetivos principais, o de reproduzir a trama de relações e manter a lei que as rege; o dispositivo de sexualidade engendra, em troca, uma extensão permanente dos domínios e das formas de controle. Para o primeiro, o que é pertinente é o vínculo entre parceiros com status definido; para o segundo, são as sensações do corpo, a qualidade dos prazeres, a natureza das impressões, por tênues ou imperceptíveis que sejam. Enfim, se o dispositivo de aliança se articula fortemente com a economia devido ao papel que pode desempenhar na transmissão ou na circulação das riquezas, o dispositivo de sexualidade se liga à economia através de articulações numerosas e sutis, sendo o corpo a principal – corpo que produz e consome”. (2005, p. 101)

Sob a luz dessa ideia o dispositivo da sexualidade surge do dispositivo da aliança. A partir de uma análise histórica, o dispositivo da aliança tem sua organização em torno de questões sexuais, como o valor da virgindade, as leis de proibição ao incesto, a condenação do sexo praticado fora do casamento, entre outros que reforçavam a valorização da aliança como retidão de caráter perante a sociedade e perante Deus. O dispositivo da sexualidade é uma espécie de tática de poder para a sujeição mais eficaz dos indivíduos.

Podemos entender a sexualidade, a partir da visão de Foucault, como um dispositivo político, cujo poder advindo dela atua nos corpos como um dispositivo de controle. Nosso autor, ao estudar a sexualidade sob seus aspectos históricos, filosóficos, políticos e econômicos extrapola uma visão reducionista do assunto. Desse modo, defendemos que esse debate possa chegar até a educação, superar os enfoques marcados pela reprodução de estereótipos e preconceitos de classe, ideias políticas, definição cultural e papéis sexuais.

Uma abordagem crítica, científica e humanista realizada pelo âmbito pedagógico no interior da escola pode ajudar os estudantes a refletir sobre o tema e as questões que derivam dele. Estabelecer a crítica aos papéis tradicionais, ao mesmo tempo em que se possibilite a elaboração de argumentos de superação dos discursos massificantes que propõem o prazer como produto ou a sexualidade enquanto mercadoria. Essa dimensão política poderá nos possibilitar uma abordagem reflexiva que seja libertadora, visando superar os padrões impostos pelo poder dominante.

3.2 Simone de Beauvoir e a importância das reflexões sobre a construção dos papéis de gênero

Eu já deixei de cursar o curso que queria, de usar roupa curta e jogar futebol.

(2019. Resposta de uma estudante em uma atividade do Núcleo onde você teria que escrever “o que já deixou de fazer por ser quem é?”)

Quando se trata de ser mulher, inúmeros são os discursos, conselhos de todas as ordens, advindos de vários lugares, grupos de indivíduos e “especialistas”. São ensinamentos sobre saúde, amor, bem-estar, boa forma, religião, código moral do que seria uma “boa moça”. No entanto, quem tem a primazia desse conhecimento? Qual instituição social pode dizer de fato o que é ser uma mulher? Quem teria autoridade para inscrever nos corpos as marcas e normas a serem seguidas? Crescemos em meio a essas ideias cristalizadas, a escola não as deixa de fora.

Quando Simone de Beauvoir, no fim dos anos quarenta, publica sua principal obra, intitulada *O Segundo sexo*, causa espanto no meio intelectual e político quando afirma “*Ninguém nasce mulher, torna-se mulher*” (2009, p.361). Mulheres das mais diferentes posições, militantes e estudiosas passaram a repeti-la para indicar que seu modo de ser e de estar no mundo não resultava de um ato único, inaugural, mas que, em vez disso, constituía-se numa construção.

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”. Para a filósofa, aos homens jamais caberia a ideia de escrever um livro sobre a condição masculina, uma vez que ser homem é sinônimo da própria humanidade, isto é, a mulher apareceria como o negativo dessa proposição; ele seria o sujeito, absoluto, e ela, o Outro.

Beauvoir argumenta que a categoria o *Outro* não tem seu marco inicial com a questão de gênero, ela elabora que, para o antissemita, o judeu era o Outro, assim como para o racista norte-americano os negros é que atenderiam a essa categoria. No entanto, nesses dois exemplos anteriores, os grupos sociais encarados em segundo plano seriam minoria numérica, o que não acontece no caso das mulheres. Então de onde viria essa submissão feminina?

Segundo nossa autora, das mulheres foi tirada sua perspectiva enquanto sujeito, o que se exemplifica nas revoluções acontecidas a sua época, com destaque para a Russa e Haitiana. Proletários e negros conquistaram o poder, mas as mulheres não foram reconhecidas nesse papel revolucionário, e a elas, mesmo no interior de um processo que se dispunha a ser transformador, foi dado somente o que os homens quiseram conceder.

Além de não ter passado, não ter uma história que lhes destaque, solidariedade de interesses, mais uma diferença destacada em relação aos grupos que a filósofa exemplifica como Outros é a de não estarem sequer agrupadas espacialmente, já que os guetos judaicos e negros conferem uma noção de comunidades. As mulheres estariam separadas entre si e no meio dos homens, muitas vezes dependendo economicamente deles; portanto, mulheres burguesas apoiam homens burgueses no lugar de apoiar mulheres proletárias, e mulheres brancas tendem a apoiar homens brancos em vez de mulheres negras. Para a pensadora, “o laço que as une a seus opressores não é comparável com nenhum outro” (2009, p.20).

Mesmo a necessidade biológica, como o desejo sexual sentido pelo homem ou a procriação e, portanto, a posteridade da humanidade, teria colocado a mulher em uma condição de liberdade social, e mesmo quando os direitos lhe são reconhecidos uma longa tradição social limita sua expressão de fato. Assim, por durante muito tempo as mulheres não se reivindicaram enquanto sujeito, por não terem as condições concretas para isso, e mesmo com avanços do campo das conquistas de direitos e cidadania por parte das mulheres por meio de suas lutas, desde a publicação da obra aos nossos dias, muitas mulheres ainda não conquistaram essa condição de existência.

A burguesia conservadora continua a impor barreiras em relação aos movimentos emancipatórios das mulheres, argumentação levantada por nossa autora em sua obra, mas que principalmente no cenário político brasileiro atual ainda persiste. Para isso são engendrados discursos de falsa igualdade quando direitos femininos não são garantidos, sendo comum nos depararmos com falas que dizem não precisar de legislações específicas de combate à violência contra a mulher, pois todos somos humanos. Ora, a reflexão de nossa autora, mesmo datada da primeira metade do século passado, ainda reverbera, quando ela aponta que alguns homens admitem certo respeito e discurso de igualdade em relação a si e a suas esposas, mas quando são confrontados por elas as diminuem, no caso de dependência financeira, ameaçadoras de não conseguirem manter-se sozinhas.

Ao se debruçar sobre a tarefa de investigar a condição da mulher enquanto o Outro, Beauvoir inicia discutindo o ponto de vista da biologia. Ela começa considerando o que o termo “fêmea” pode revelar, denunciando que ele é tido como uma ofensa, um insulto.

Ora, essa percepção infelizmente é muito recorrente no cotidiano escolar, ainda mais nas séries iniciais, que marcam a idade adolescente. É muito comum os meninos usarem termos femininos para ofenderem uns aos outros. Segundo nossa autora o termo “fêmea” é pejorativo não por se tratar de um lugar da natureza, mas sim por confinar a mulher a seu sexo.

Continuando sua análise acerca das questões biológicas, Beauvoir se propõe a analisar as questões reprodutivas de diversas espécies. Quando toca na reprodução humana a filósofa expõe que o papel atribuído aos dois sexos tem encarado visões diferentes ao longo da história, já que em muitos momentos, em certas sociedades primitivas, o mito social consistia na ideia de que o pai não participava da reprodução, “as larvas ancestrais penetrariam sob a forma de germes no ventre materno” (2009, p.40). No entanto, com o advento do patriarcado, o macho reivindica seu papel supremo da posteridade da espécie, e de maneira forçada pelos fatores biológicos, concorda com um papel da mulher na procriação que consiste em alimentar, carregar e manter sua semente viva.

A partir daí nossa autora faz um breve apanhado sobre as ideias de filósofos que reforçam essa visão:

Aristóteles imagina que o feto é produzido pelo encontro do espermatozóide com o óvulo; 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. (2009, p.40)

Mais adiante Beauvoir ressalta que as ideias aristotélicas não se perderam completamente com o tempo, até mesmo Hegel estima que os dois sexos devam ser diferentes, uma vez que um será ativo e o outro passivo, e naturalmente a passividade caberá à fêmea. A pensadora não exclui a perspectiva biológica no tocante à constituição corporal, nem ignora o que se fala sobre as mulheres apresentarem menos força física que os homens. No entanto, ela reforça que a essas características físicas são incorporados elemento de instabilidade, falta de controle e fragilidade, e questiona se dessa forma não seria a vida da mulher condenada a uma situação de ser menos rica que a do homem.

Segundo esse pensamento, a inferioridade muscular, tão repetidas vezes lembrada, traz a reboque o contexto de fraqueza feminina, e essa ideia serve aos fins de subjugação feminina.

Se não quisesse apreender o mundo, a própria ideia de posse das coisas não teria mais sentido; quando o pleno emprego da força corporal não é exigido nessa apreensão, abaixo do mínimo utilizável, as diferenças anulam-se; onde os costumes proíbem a violência, a energia muscular não pode alicerçar um domínio: é preciso

que haja referências existenciais, econômicas e morais para que a noção de fraqueza possa ser corretamente definida. (2009, p.68)

Ainda sob o aspecto biológico dos supostos papéis femininos amparados nos aspectos biológicos, Beauvoir provoca a reflexão sobre a maternidade. Ora, uma vez que a mulher tem sua vida individual associada à maternidade ela é indefinida, só a sociedade pode decidir por ela de acordo com suas necessidades e interesses em índices de natalidade. “Segundo essa sociedade exija maior ou menor número de nascimentos, segundo as condições de parto, a escravização da mulher à espécie faz-se mais ou menos estreita” (2009, p.68).

A pensadora nos faz refletir que, a despeito de todas as justificativas que o patriarcado quis impor à mulher a partir de premissas biológicas, a sociedade não é uma espécie. Nela, seus costumes não se deduzem da biologia e os indivíduos não são abandonados a sua natureza. O costume coloca-se como uma segunda natureza, e é a partir dele que são refletidos seus temores e que se traduzem sua atitude ontológica. “Não é enquanto corpo, é enquanto corpos submetidos a tabus, a leis, que o sujeito toma consciência de si mesmo e se realiza: é em nome de certos valores que ele se valoriza” (2009, p.69).

Mais uma vez é reforçada a ideia de que não é na fisiologia que se criam os valores, os dados biológicos são usados para revestir que o que existe lhes confere. Portanto, é sob a ótica do contexto de existência, psicológico, econômico e social que precisamos pensar sobre os dados que a biologia nos oferece. O corpo da mulher é um dos elementos essenciais da situação que ela se encontra, sua sujeição à espécie, e os limites de sua capacidade individual sempre colocado em dúvida. As teses que apontam para a fragilidade do corpo feminino baseadas simplesmente na biologia não podem ser encaradas como a justificativa para que ela seja considerada o Outro.

Superado o ponto de vista biológico sobre o que seria uma mulher, Beauvoir se debruça sobre o ponto de vista da psicanálise. Ela vai analisar principalmente as teorias de Freud (1856-1939) e Adler (1870-1937). Nossa autora aponta que Freud não irá se preocupar em estudar profundamente sobre a sexualidade feminina, uma vez que, mesmo considerando que ela exista, fato que não era consenso entre todos os estudiosos da época¹⁴, ele considerava

¹⁴ Beauvoir destaca que o sexólogo Marañón considerava “enquanto energia diferenciada, a libido é, pode-se dizer, uma força de sentido viril. Diremos o mesmo do orgasmo” (2009, p.72). Na opinião dele as mulheres que alcançavam orgasmos eram ‘virilóides’, pois o impulso sexual teria apenas uma direção e a mulher encontra-se ainda no meio do caminho.

que a sexualidade feminina não seria tão desenvolvida quanto a masculina, portanto a libido, surgindo no homem ou na mulher, seria de essência masculina.

Mesmo afirmando que a libido humana em geral se desenvolve primeiramente de maneira idêntica nos dois sexos, uma vez que todas as crianças, segundo ele, atravessam uma fase oral e anal, é na fase genital que se diferenciam. Pela visão freudiana, o erotismo masculino seria localizado definitivamente no pênis, ao passo que o feminino estaria dividido em dois sistemas, o clitoridiano – desenvolvido na infância – e o vaginal, que surge após a puberdade. Beauvoir nos alerta que, a partir dessa perspectiva, o jovem em sua puberdade e desenvolvimento, que Freud classificará, enquanto fase genital, em uma experiência heteroerótica, relacionará prazer com um objeto, a mulher, e o pênis continuará como órgão erótico privilegiado.

No entanto, segundo essa visão, o mesmo não acontecerá com a jovem, uma vez que, segundo Freud, seu desenvolvimento erótico consiste em dois momentos e ela deverá passar do clitoridiano para o vaginal, também na puberdade. Para o psicanalista o processo torna-se bem mais complexo, o que não garante que as mulheres consigam atingir sua evolução sexual, permaneçam no estado infantil e, por conseguinte, desenvolvam neuroses. Além disso, Beauvoir destaca sobre como Freud estabelece os complexos de Édipo e Electra¹⁵.

Por outro lado, por não se inspirar numa descrição original da libido feminina, a noção de complexo de Electra permanece muito vaga. Mesmo entre os meninos, a presença do complexo de Édipo de ordem propriamente genital está longe de ser geral; mas salvo raríssimas exceções, não há como admitir que o pai seja, para a filha, uma fonte de excitação genital; um dos grandes problemas do erotismo vaginal, que se desenvolvem no corpo da mulher várias zonas erógenas. Dizer que na criança de dez anos os beijos e as carícias do pai têm “uma aptidão intrínseca” para despertar o prazer clitoridiano é uma asserção que na maioria dos casos não tem qualquer sentido. Se admitirmos que o complexo de Electra tem apenas um caráter afetivo muito difuso, coloca-se, então, todo o problema da afetividade, cuja definição, desde que a separemos da sexualidade, o freudismo não nos fornece os meios. (2009, p. 75)

¹⁵ Beauvoir explica a partir de Freud: “Já no estágio auto-erótico, a criança liga-se mais ou menos fortemente a um objeto; o menino fixa-se na mãe e quer identificar-se com o pai; apavora-se com essa pretensão e teme que, para puni-lo, o pai o mutile; do “complexo de Édipo”, nasce o “complexo de castração”; desenvolve, então, sentimentos de agressividade em relação ao pai, mas interioriza, ao mesmo tempo, sua autoridade. Assim se constitui o superego que censura as tendências incestuosas; essas tendências são recalçadas, o complexo desaparece e o filho liberta-se do pai (...) em seguida atribuiu à forma feminina do complexo infantil, o nome de complexo de Electra. Mas é claro que o definiu menos em si mesmo do que a partir da forma masculina; admite, entretanto, que há entre os dois importante diferença: a menina possui, inicialmente, uma fixação materna, enquanto o menino nunca é atraído sexualmente pelo pai. Essa fixação é uma sobrevivência da fase oral; a menina identifica-se, então, com o pai, mas por volta dos cinco anos descobre a diferença anatômica dos sexos e reage à ausência do pênis por um complexo de castração. Imagina ela ter sido mutilada e sofre por isso. Deve, assim, renunciar às suas pretensões viris, identifica-se com a mãe e procura seduzir o pai. (2009, p. 73-74)

Beauvoir elabora que o próprio Freud fracassa em explicar a soberania do pai na ordem social, e que ele não sabe dizer em que momento da história o pai superaria a mãe na representação desses papéis. A filosofia destaca que Adler (1870-1937), ao considerar o sistema freudiano insuficiente por se apoiar unicamente na sexualidade para a vida humana, é que afasta dessa vertente. Para ele o homem se apresenta visando a certos fins - o móvel. Segundo seu pensamento, o ser humano estaria centrado em três momentos: o primeiro consistiria que em todo sujeito existe uma vontade de poder que é acompanhada por um complexo de inferioridade; a partir daí, no segundo momento, esse indivíduo usa de inúmeros subterfúgios para evitar o que considera que não pode vencer; e por fim o indivíduo estabelece uma distância que considera segura da sociedade que teme, e daí iriam às neuroses.

Em relação à mulher, esse momento do complexo de inferioridade assume a forma de uma recusa de sua feminilidade. “Não é a ausência do pênis que provoca o complexo, e sim o conjunto da situação; a menina não inveja o falo, a não ser como símbolo de privilégios concedidos aos meninos” (2009, p.76). Ela nota o lugar do pai na família, percebe a preponderância da masculinidade no mundo e entra em contato com a visão de que o macho é superior. Na visão de Adler, a mulher protestaria sobre isso se “masculinizando” e lutando contra os homens com armas femininas, que para ele consistia na maternidade, na qual ela pode encontrar na criança o equivalente ao pênis.

Beauvoir não pretende rejeitar em bloco as contribuições da psicanálise, algumas das quais considera fecundas, no entanto, o que recusa é o método. A filósofa não vai considerar a sexualidade um dado, pois a respeito dos estudos sobre as descrições acerca da libido feminina enquanto limitadas, sempre foram pensadas a partir da perspectiva da libido masculina. Podemos perceber a partir de sua assertiva:

Por outro lado, situaremos de maneira inteiramente diferente o problema do destino feminino: colocaremos a mulher num mundo de valores e atribuiremos a suas condutas uma dimensão de liberdade. Pensamos que ela tem a escolher entre a afirmação de sua transcendência e sua alienação como objeto; ela não é o brinquedo de impulsos contraditórios, ela inventa soluções entre as quais existe uma hierarquia ética. (2009, p. 84)

A psicanálise analisada por Beauvoir acaba por estabelecer lugares para as diversas condutas humanas enquanto masculinas e femininas. São consideradas condutas femininas as de alienação, enquanto as viris são aquelas em que os sujeitos afirmam sua transcendência. “É particularmente entre os psicanalistas que o homem é definido como ser humano e a mulher é definida como fêmea: todas as vezes que ela se conduz enquanto ser humano afirma-se que ela imita o macho” (2009, p.85). Segundo a noção que o pensamento

de nossa autora estabelece, a mulher, diferente da concebida pela psicanálise, está definida como um ser humano que busca valores no seio de um mundo de valores.

No terceiro ponto analisado pela pensadora colocado como destino para as mulheres surge a análise a partir do materialismo histórico, principalmente baseada na perspectiva apresentada por Engels, em sua obra *A Origem da Família*, na qual a grande derrota do sexo feminino seria o surgimento da propriedade privada em que aparece o senhor dos escravos e da terra, bem como o homem torna-se proprietário da mulher. Nessa família a mulher é oprimida socialmente em decorrência de sua opressão econômica. Seguindo por essa ideia, a emancipação feminina só seria possível quando ela participasse em grande medida da produção e só fosse solicitada ao trabalho doméstico de maneira insignificante.

Beauvoir argumenta que, seguindo por esse caminho, o destino da mulher estaria intimamente ligado ao do socialismo, o que segundo ela deixaria o problema da mulher reduzido a sua capacidade de trabalho. Embora nossa autora considere que a tese esboçada por Engels assinala um progresso, ao mesmo tempo deixa de lado problemas mais importantes.

O pivô de toda a história está na passagem do regime comunitário ao da propriedade privada: não se indica absolutamente de que maneira pôde efetuar-se; Engels, em *A Origem da Família*, confessa mesmo que "não o sabemos até o presente"; e não somente ele ignora o pormenor histórico como ainda não sugere nenhuma interpretação. Nem é claro, tampouco, que a propriedade privada tenha acarretado fatalmente a escravização da mulher. O materialismo histórico considera certos e verdadeiros fatos que fora preciso explicar. Afirmar, sem discuti-lo, o lado de *interesse* que prende o homem à propriedade: mas onde esse interesse, mola das instituições sociais, tem, ele próprio, sua origem? (2009, p. 90)

Para a filósofa, a explicação de Engels é superficial em relação à questão da mulher, já que, para ela, essa explicação limita-se a declarar que a sociedade socialista abolirá a família da forma que é concebida pelo capital. Beauvoir provoca essa ideia ao dizer que o materialismo racionalista pretende de forma vã menosprezar o caráter dramático da sexualidade, uma vez que não se pode regular o instinto sexual. A pensadora ressalta que não se pode obrigar uma mulher a parir, no entanto, pode-se prendê-la no interior de situação em que a maternidade seja colocada como sua única saída, a lei, ou os costumes acabam por impor-lhe o casamento, proíbem as medidas anticoncepcionais, o aborto e o divórcio. A pensadora denuncia:

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. (2009, p. 93-94)

A pensadora volta a afirmar que os laços que unem as mulheres aos homens são mais complexos e que, portanto, essa opressão não pode ser explicada apenas por um viés. Reivindicar para ela todos os direitos e todas as possibilidades de um ser humano em geral não significa dizer que não precisamos enxergá-la em sua situação de singularidade. Para conhecer é preciso ir além do que coloca o materialismo histórico, quando enxerga no homem e na mulher entidades econômicas.

Para compreender a questão feminina, Beauvoir se debruça sobre a sua formação, admitindo que em sua época as mulheres já começavam a se questionar sobre o mito da feminilidade e a buscar afirmar sua independência, ainda que, segundo ela, esse movimento não aconteça sem dificuldade. Educadas no seio de uma sociedade que a subordina ao homem, cuja marca da superioridade masculina ainda persiste, é preciso compreender como essa mulher aprende sobre sua condição, como se sente e em que universo se encontra, e elabora: “quando emprego palavras ‘mulher’ ou ‘feminino’ não me refiro evidentemente a nenhum arquétipo, a nenhuma essência imutável” (2009, p.359).

Ao iniciar o texto *Infância*, Beauvoir revoluciona o pensamento da época ao dizer sua frase mais conhecida, ainda hoje reproduzida, polemizada e refletida: “Não se nasce mulher, torna-se mulher” (2009, p.361). A partir do que já abordamos em nosso texto, podemos entender quando ela considera que nenhum destino biológico, psíquico ou econômico pode definir a forma que a fêmea humana se encontra na sociedade. Segundo a filósofa, somente a partir do contato com as regras constituídas em sociedade é que ocorre uma diferenciação entre o macho e o castrado, o sujeito e o Outro.

Ao nascerem, as crianças se desenvolvem da mesma maneira, enquanto elas existem para si não se sentem sexualmente diferenciadas, têm os mesmos interesses e prazeres. Ao crescer mais um pouco, a criança luta de diversas maneiras pela atenção dos adultos como forma de compensar o sentimento de abandono original, tenta negar a separação, meninas e meninos se aconchegam no colo da mãe e reclamam por seus carinhos. Nossa autora considera que procuram se justificar pela aprovação de outro ser. O sentimento de justificação se instaura com a materialização desses carinhos na forma de beijos e olhares benevolentes, “a magia do olhar do adulto é caprichosa; a criança finge ser sensível, os pais entram no jogo, procuram-na às apalpadelas” (2009, p.364).

Essa fase se segue até à medida que vão crescendo e deixando de estar no colo dos pais. É nesse ponto que autora alerta para o fato de as meninas, a princípio, parecerem privilegiadas. Beauvoir elabora sobre o que chama de segundo desmame, e aponta que é nele

que os carinhos do corpo materno serão subtraídos. Ela pondera que é principalmente aos meninos que os beijos e carícias serão recusados:

Quanto à menina continuam a acariciá-la, permitem-lhe que viva grudada às saias da mãe, no colo do pai que lhes faz festas; vestem-na com roupas macias como beijos, são indulgentes com suas lágrimas e seus caprichos, penteiam-na com cuidado, divertem-se com seus trejeitos e seus coquetismos (...) Ao menino, ao contrário, proíbe-se até o coquetismo; suas manobras sedutoras, suas comédias aborrecem “Um homem não pede beijos... um homem não se olha no espelho... um homem não chora”, dizem-lhe. (2009, p.364)

No entanto, a pensadora adverte que ao menino estão reservados propósitos maiores, as exigências que lhes fazem são parâmetros de valorização. A ideia que se apresenta é a de que é por causa de sua superioridade que exigem dos meninos, para que ele possa ser preparado para o caminho difícil que será o seu; seu orgulho e virilidade são incitados, alimentados, e essa noção abstrata, segundo nossa autora, será encarnada materialmente no pênis. Não é de forma espontânea que o menino se orgulha de seu sexo, é a partir dos que lhe cercam e perpetuam a tradição que assimila a ideia de macho ao falo. Ora, longe de o pênis ser descoberto como um privilégio imediato, sua valorização vai surgir como uma forma de compensação pelo segundo desmame, ao mesmo tempo em que marca uma diferenciação do menino em não se sentir uma menina lhe conferindo superioridade.

Em relação à menina, seu destino é diferente, as outras mulheres que participam da sua convivência não falam sobre seu sexo. Seu órgão está sempre coberto, não se fala dele e nem se pega, de certo modo é como se não existisse. A menina passa por parte da infância, muitas vezes, sem se importar com o pênis do menino, para ela, ele é indiferente. Beauvoir destaca que a diferença só vai aparecer de forma mais impressionante na fase em que começa a perceber a diferença no ato de urinar, uma vez que o menino o realiza de pé, enquanto ela precisa despir-se e agachar-se. Ora, parece que o menino pode ter acesso a seu pênis livremente, ao passo que os órgãos femininos são tabus.

A ausência do pênis poderá desempenhar um papel importante na construção da menina, porém Beauvoir destaca que não por inveja da posse dele. Enquanto o menino se realiza a partir do seu pênis, que lhe confere a superioridade da virilidade, no seu próprio o que é destinado nessa fase à menina é exterior a ela: a boneca. A pensadora nos fala sobre isso quando argumenta que a boneca é para a menina uma espécie de *alter ego*, ela substitui o brinquedo natural do menino. A boneca representa um corpo em sua totalidade e uma coisa passiva. A menina enfeita sua boneca, cuida dela, embala, dá carinho, projetando a forma como gostaria de ser tratada, e é a partir daí que ela descobre o significado de “feia” e “bonita”.

Dessa forma o narcisismo se desenvolve de forma precoce na menina e irá marcar sua vida adulta, pois é um traço considerado do seu misterioso instinto feminino. A educação tem um papel fundamental nesse processo, uma vez que a menina é encorajada a se fazer objeto através de seu narcisismo, enquanto o menino é incentivado a passar dessa fase. Beauvoir aponta:

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. A imensa sorte do menino está em que sua maneira de existir para outrem encoraja-o a pôr-se para si. Ele faz o aprendizado de sua existência como livre movimento para o mundo; rivaliza-se em rudeza e em independência com outros meninos, despreza as meninas (...) empreende, inventa, ousa. Sem dúvida, experimenta-se também como para “outrem”. (2009, p.375)

Enquanto o menino está se experimentando tratam a menina como uma boneca viva, recusam-lhe a liberdade. Assim um ciclo vicioso se fecha, pois quanto menos a menina se exerce em sua liberdade para compreender, aprender e descobrir o mundo a sua volta, menos ela ousará em se afirmar enquanto sujeito. Beauvoir reflete que, se fossem encorajadas, meninas poderiam manifestar a mesma curiosidade, vivacidade, espírito de iniciativa e até mesmo a ousadia que os meninos apresentam.

A autora ainda destaca que, mesmo em casos isolados em que as famílias não impõem às meninas as mesmas normas da passividade apresentadas anteriormente, a partir do convívio social a própria sociedade fará essa cobrança. Infelizmente, a presença feminina é que vai se encarregar de reproduzir essa cobrança a partir do que já foi estabelecido, mães, tias, avós, mulheres de outras gerações submetidas a essas estratégias de passividade estarão vigilantes para que esta permaneça. Ora, a maternidade é colocada desde cedo à mulher como a sua verdadeira “vocação”, inclusive a partir dos cuidados com a boneca. Nossa autora defende que não existe um “instinto materno”, essa condição foi imposta à menina. Infelizmente, ainda na agenda contemporânea, persistimos nesse debate.

Outro ponto levantado pela pensadora que nos permite um diálogo ainda hoje referente a ideias cristalizadas sobre o feminino é a questão do amadurecimento. Muito comum escutarmos que “meninas amadurecem mais cedo do que meninos”. Ora, essa expressão vem carregada de determinismo, como se fosse algo inerente à mulher, o que esconde o real motivo disso, dificultando sua crítica. Beauvoir elucida que a menina seria integrada ao mundo adulto mais cedo do que o menino, pois ela é encarregada das tarefas domésticas, ao passo que o menino estará separado por anos de aprendizado do “homem que será mais tarde”.

Com seu crescimento a menina vai entendendo que para ser feliz ela precisa ser amada, e para ser amada é preciso que ela aguarde o amor. Beauvoir destaca o papel das histórias de contos de fadas nesse processo:

A mulher é a Bela Adormecida no bosque, Cinderela, Branca de Neve, a que recebe e suporta. Nas canções, nos contos, vê-se o jovem partir aventurosamente em busca da mulher; ele mata dragões, luta contra gigantes; ela acha-se encerrada em uma torre, um palácio, um jardim, uma caverna, acorrentada a um rochedo, cativa, adormecida: ela espera. *Um dia meu príncipe virá... Some day he'll come along, the man I love...* Os refrões populares insuflam-lhe sonhos de paciência e esperança. A suprema necessidade para a mulher é seduzir um coração masculino; mesmo intrépidas, aventurosas, é a recompensa a que todas as heroínas aspiram; e o mais das vezes não lhes é pedida outra virtude senão a beleza. (2009, p.388-389)

A preocupação com a beleza na menina instala-se como uma verdadeira obsessão, pois é posta a ideia de que para ser amada precisa ser bonita, e ser bonita significa atender aos padrões que também foram impostos socialmente. A feiura, também fixada por padrões, é associada ao mal e este sempre será punido.

Uma ideia ainda mais cruel se instala ao associar a beleza com a fragilidade e o papel de vítima nessas histórias, pois a partir daí ensina-se as meninas que, quanto mais fundo caírem em abjeção, maiores serão seus ganhos. Tratando-se de Deus ou do homem, ela entende que quanto mais renunciar a si mais será recompensada, “toda uma corte de eternas heroínas, machucadas, passivas, feridas, ajoelhadas, humilhadas, ensinam à jovem irmã fascinante prestígio da beleza martirizada, abandonada, resignada” (2009, p.389).

Aceitando a passividade, a menina também aceita o destino que lhe é imposto de fora: ela será esposa, mãe e avó, percorrerá o mesmo caminho que sua mãe. A partir daí Beauvoir argumenta que ela vai se preocupar mais com os mistérios sexuais do que o menino, uma vez que seu papel como pai não é o que mais lhe preocupa, e sim o seu futuro e as múltiplas possibilidades que estão incluídas nele. Ela descobrirá primeiro sobre as questões da concepção dos bebês, mesmo que ninguém lhe fale abertamente ela sabe sobre as conversas que envolvem o parto, os gritos, as dores, ou até mesmo leu “conceberás com dor” na Bíblia.

Seu corpo passará por mudanças nesse sentido, a menstruação vai ser sinônimo de vergonha e impureza, uma vez que não se é, mesmo hoje, estabelecida uma conversa aberta sobre a questão, inclusive, sendo muito comum no cotidiano escolar falar sobre a menstruação em voz baixa, ignorada por professores homens, julgada até mesmo por mulheres e colegas.

Beauvoir nos fala que a transformação do corpo da menina em corpo de mulher a partir da menarca faz-se carne, e essa menina desde sua terna infância, acostumada a cobrir-se e a não pensar sobre si, vai experimentar a experiência de ver tudo mudar em sua estrutura física, por volta dos 12 ou 13 anos, salvo em casos específicos. Não restam dúvidas que os

meninos também experimentaram mudanças, porém são estimulados a estarem orgulhosos de sua virilidade desde a infância.

Logo descobrirá que nada disso muda sua condição, a única novidade vai ser que esse fato novo, encarado como “sujo”, acontecerá todos os meses. A partir daí sua sexualidade será pautada do mesmo modo, na vergonha e na ausência de informação. Mesmo hoje, com toda a gama de informações a disposição, principalmente do recorte de tempo em que o pensamento de Beauvoir se situa, ainda é possível encontrar meninas que não entendem sobre seu corpo e sua sexualidade.

Nossa preocupação aumenta quando percebemos um crescente movimento conservador que defende que os jovens, de maneira geral, continuem nessa condição. Cabe aqui pensar que, a partir de tudo que já foi dito, esse projeto impactaria mais sob as meninas. Em entrevista a essa pesquisa a estudante Katherine Johnson¹⁶ fala sobre seu contato com o texto da filosofia “Tem coisas que nós mulheres olhamos e entendemos como padrão e a gente aceita o padrão, não fala sobre eles. E hoje, depois da leitura, eu vi que tem algumas situações não podem ser aceitas, e eu estava aceitando.”¹⁷ (2019).

Na contramão do pensamento que mantém esses padrões de “ser mulher”, Beauvoir já defendia em relação à educação feminina que “seria desejável, isso sim, que lhe ensinassem o contrário: a se aceitar sem complacência nem vergonha” (2009, p. 428). A inferioridade que se implanta na infância feminina sobre a ausência do pênis converteu-se em uma mácula, pois é ferida, carregada de vergonha e culpa que essa jovem se encaminhará para o futuro. Se durante toda a infância essa menina foi reprimida, ainda assim, em certa medida, enxergava-se enquanto um indivíduo autônomo em suas relações mais íntimas, a passividade que lhe aguardava estava no futuro.

Seu destino passivo está em sua vida adulta, portanto o que nossa autora destaca é que a puberdade para a menina será um período de espera, de transição. Ela se encontra desligada do seu passado de criança e agora se ocupará em se preparar para seu destino: o Homem. Ora, dentro da lógica social, que se impõe heterossexual, os meninos também esperam uma mulher, no entanto, esse fato não toma as mesmas proporções que na vida da menina, pois se resume a um dos aspectos que a vida adulta do homem conhecerá, e não o seu destino.

¹⁶ Nome fictício.

¹⁷ Entrevista VIII realizada em 2019, com duração de 03 minutos e 24 segundos.

Portanto, essa menina que sempre esteve convencida da superioridade viril, percebeu isso ao longo da sua infância, foi incitada a acreditar nessa ideia por meio dos pais, da lógica social e econômica que produzem no âmbito doméstico, é persuadida que é de seu interesse se tornar vassala do homem. “O casamento não é apenas uma carreira honrosa e menos cansativa do que muitas outras: só ele permite à mulher a atingir sua integral dignidade social e realizar-se sexualmente como amante e mãe” (2009, p. 423).

Beauvoir chama atenção para o fato de que a representação do homem na vida da jovem será a do Outro, assim como ela também será encarada pelo homem; no entanto, o ponto essencial no caso da mulher é que ela acredita que esse Outro é essencial para si, enquanto que a sua existência não é essencial para o homem. A jovem anseia por se libertar da autoridade do pai e da mãe estabelecidas em casa, não por uma conquista ativa, baseada em si mesma, mas entregando-se de uma forma passiva nas mãos de seu novo senhor.

A ideia de que a jovem precisa entregar-se a um novo senhor, no caso o homem, por intermédio do matrimônio, é construída tendo como base a inferioridade física e moral dela. Essa ideia vai sendo alicerçada ao longo de sua vida por diversas opressões associadas a seu sexo. Beauvoir destaca a questão dos esportes e elabora que, mesmo alguns deles ainda sendo permitidos às meninas, a sua especialização parece ficar à margem da vida feminina, mesmo vindo a se tornar esportista a mulher experimenta uma condição de conquistador tão comum na educação masculina. Aqui cabe uma reflexão no interior da escola, uma vez que é muito comum o esporte feminino ser rebaixado em detrimento do masculino, até mesmo nas competições internas, quando se valorizam as modalidades masculinas colocando as femininas como inferiores ou como se fosse uma concessão do mundo masculino.

Entretanto, o que nossa autora ressalta em relação à questão dos esportes na vida feminina é que limita sua percepção de explorar seus limites, como se não fosse possível que essa menina, através de seu corpo, pudesse ousar. Em particular, a atitude desafiadora dos esportes, tão importante no universo masculino, é negada às meninas a partir da ideia de que são frágeis e, portanto, não devem testar. Essa noção de impotência física passa a ser traduzida a partir de uma timidez, pois ela não acredita numa força não experimentada em seu corpo, “ela encara a ordem das coisas como dada” (2009, p.435). Se seu corpo é visto como frágil ou embaraçoso, a moça, em sua idade de iniciação aos impulsos sexuais, também terá dificuldades.

Tratando a situação da mulher enquanto uma desvantagem, as práticas sociais vão determinando as condutas femininas. A ideia de uma fragilidade nervosa, tão ligada ao feminino, vai dando o tom do que seria o temperamento das mulheres, diferença que existe

também nos homens, mas não é apontada. Beauvoir argumenta que todo um conjunto de situações coloca as mulheres em condições de poucas possibilidades de vida e reforça o complexo de inferioridade desenvolvido desde a infância, que vai perdurar por todo o destino que foi traçado para ela. A autora chama atenção para o fato que se dá na juventude em relação ao desenvolvimento intelectual da jovem.

Ora, se seu destino é completar sua essência por meio do laço matrimonial, da maternidade e do ambiente doméstico, o desenvolvimento intelectual da jovem será tratado em segundo plano. Parece uma reflexão que ficou no passado em relação ao que vivemos hoje, principalmente no Brasil, onde muitos domicílios são sustentados por mulheres. No entanto, infelizmente ainda percebemos como a ideia da construção familiar não anula a lógica capitalista, uma vez que agora, além de se dedicar a compor, ou assumir sozinha o sustento familiar, as mulheres ainda são responsáveis pelas tarefas domésticas, ocorrendo a preparação e naturalização dessa dupla jornada desde a adolescência.

Beauvoir observa que a partir da puberdade a jovem perde terreno no desenvolvimento intelectual, uma vez que não encontra, em torno de si, incentivos para tal tarefa. Na escola mesmo ainda é comum, como vimos no capítulo primeiro desse trabalho, os discursos que colocam a jovem em uma perspectiva de passividade, se ela se destaca é devido ao seu enorme esforço, ao passo que o menino é brilhante. Outro ponto são as tarefas domésticas, que “querem que ela seja *também* uma *mulher*, e para isso é preciso acumular as tarefas de seu trabalho profissional com as que a sua feminilidade implica” (2009, p.437). Ou seja, ser intelectual segundo essa perspectiva não é ser mulher, mas sim saber realizar as atividades que a vida domiciliar exige.

Junto às tarefas domésticas exaustivas, exigem que fiquem em casa, suas saídas são fiscalizadas, não é encorajada a se divertir e muito menos a ter prazer. Ao rapaz, a liberdade o espera, sua busca por ela significa um esforço para se tornar homem. É raro ver mulheres organizarem viagens sozinhas, outrora por conta das regras sociais rígidas; hoje é possível ver esse movimento, no entanto existe a preocupação com sua segurança. De algum modo, mesmo com a passagem dos anos, sua independência plena depende de esforço e conjuntura favorável.

Beauvoir reflete acerca do que a ideia engendrada desde a infância, de que mulheres são incapazes de se bastar, desencadeia. A filósofa aponta que a razão profunda desse derrotismo está no fato da adolescente acreditar que não é responsável pelo seu próprio destino, mesmo hoje com o avanço nas conquistas de direitos não é incomum encontrar

jovens que almejam um futuro profissional para si, mas ainda assim pensam que só serão completas existencialmente se unirem-se em laço conjugal.

Em relação à questão sexual, nossa autora considera que a transcendência erótica existe na jovem, no entanto, ela consiste na ideia de tornar-se presa. Ela se torna um objeto, entende-se enquanto objeto. A jovem se encerra numa solidão sobre seus mais profundos devaneios eróticos, ela confia a si mesma, por medo de julgamento social. Ao contrário do rapaz, que também devaneia ativamente sobre o erotismo, ela se vê enquanto passiva, a que espera. Em sua própria época, Beauvoir já afirmava que era possível que mulheres tomassem o destino em suas próprias mãos no lugar de entregar ao homem, libertando-se por intermédio do trabalho, estudos ou esportes. Essa jovem se preocupa muito menos em seus conflitos sexuais, entretanto, tem muito mais dificuldades do que o rapaz de se entender como autônoma.

Parece que, ao alcançar o domínio de seu destino, ela é acusada de falhar enquanto mulher. “Tal sentimento permanece inconfessado; mas está presente” (2009, p.479). Toda uma gama de regras sociais contribui para que a jovem, ainda hoje, freie sua ambição pessoal, querem lhe fazer crer que é natural não encontrar um lugar para si nesse mundo, ou que faça de forma tímida, sem desencadear mudanças ou entrar em evidência, faça de forma que pareça ser exceção.

Outro ponto importante nesse momento da vida da jovem é sua sexualidade. Para os homens, sob o olhar da heterossexualidade, dar-se-á de modo simples. A ereção é a expressão máxima dessa necessidade, “sexo, mãos, boca, o homem volta-se com todo o corpo para a parceira, mas permanece no centro dessa atividade, como em geral o sujeito em face dos objetos que percebe e dos instrumentos que manipula” (2009, p.481). O ato sexual tem um objetivo fisiológico direto, a ejaculação, após ele alcançar um alívio acompanhado de prazer.

Por sua vez, o erotismo da mulher é bem mais complexo, o que, segundo Beauvoir, reflete a complexidade da própria situação feminina.

Vimos que, ao invés de integrar as forças específicas em sua vida individual, a fêmea submete-se à espécie cujos interesses se dissociam dos fins singulares dela; essa antinomia atinge o paroxismo na mulher: exprime-se, entre outras coisas, pela oposição de dois órgãos: o clitóris e a vagina. No estágio infantil é, o primeiro, o centro do erotismo feminino. Alguns psiquiatras sustentam que existe uma sensibilidade vaginal em certas meninas, mas essa opinião é muito controversa; em todo caso teria apenas uma importância secundária. O sistema clitoridiano não se modifica na idade adulta e a mulher conserva durante toda a vida essa autonomia erótica; o espasmo clitoridiano é, como o orgasmo do homem, uma espécie de detumescência obtida de maneira quase mecânica; mas só indiretamente se acha ligado ao coito normal, não desempenha nenhum papel na procriação. É pela vagina

que a mulher é penetrada e fecundada; e a vagina se torna centro erótico pela intervenção do homem e essa intervenção constitui sempre uma espécie de violação. (2009, p. 482)

Nossa autora considera que as condições que permeiam o sexo da mulher não dependem apenas de uma condição, mas ainda de todo um conjunto de sua situação social e econômica. Para ela a experiência erótica é uma das que mais tem importância ao revelar o ser humano em sua forma mais viva, trazendo a ambiguidade de sua condição ao ser outro e sujeito. Na mulher esse conflito se torna mais latente, uma vez que ela se compreende inicialmente como objeto e a autonomia no prazer não é encontrada com facilidade por ela, que “precisa reconquistar sua dignidade de sujeito transcendente e livre, assumindo sua condição carnal” (2009, p.520).

Beauvoir também elabora sobre a condição da mulher lésbica, a qual a autora argumenta ser errada a interpretação que coloca a lésbica em uma condição de imitação da virilidade, com o intuito de submetê-la à inautenticidade. Para além disso, a filósofa destaca que esse é um problema criado pela aceitação das categorias masculino-feminina, tais como a sociedade as enquadra e defende, e elabora:

Cada vez que ela se conduz como ser humano, declara-se que ela se identifica com o macho. Suas atividades esportivas são interpretadas como um "protesto viril"; recusam-se a levar em consideração os valores para os quais ela transcende, o que conduz evidentemente a considerar que ela faz a escolha inautêntica de uma atitude subjetiva. O grande mal-entendido em que assenta esse sistema de interpretação está em que se admite que é *natural* para o ser humano feminino fazer de si uma mulher *feminina*: não basta ser uma heterossexual nem mesmo uma mãe, para realizar esse ideal; a "verdadeira mulher" é um produto artificial que a civilização fabrica, como outrora eram fabricados castrados; seus pretensos "instintos" de coquetismo, de docilidade são-lhe insuflados, como ao homem o orgulho fálico. (2009, p. 525)

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.

No texto *A Mulher Independente* a filósofa elabora sobre os avanços no campo dos direitos garantidos até então, quando se refere ao voto, direito ao trabalho e até mesmo ao termo “obediência”, que deixa de figurar no código civil francês como uma obrigação da esposa. Ao mesmo tempo, convida-nos a uma reflexão sobre o mundo do trabalho no qual a mulher encontra-se inserida, uma vez que ele consiste em um mundo que explora seus trabalhadores, além de ressaltar a dupla jornada imposta à mulher operária.

Ao mesmo tempo em que as mulheres acessam o território das fábricas e conquistam relativa independência, o julgo social não as deixa em paz, no que se refere à

manutenção da sua feminilidade. Sob o seu comportamento, inúmeras são as regulações externas; os misóginos, ao mesmo tempo em que criticavam as mulheres por se “desleixarem”, afirmavam que, uma vez que elas almejavam igualdade entre eles, deveriam deixar seus hábitos cosméticos. Ou seja, essa mulher transita agora entre um mundo que foi colocado como masculino, o do trabalho, no entanto, sem poder deixar de lado a feminilidade que lhe foi forjada desde sempre.

Beauvoir aponta que os homens já começariam a se conformar com a nova condição da mulher, portanto, ela já se acharia mais à vontade. Entretanto, no que se refere à questão sexual, sua vida erótica e sentimental ainda encontra inúmeros obstáculos, e essas dificuldades são mais evidentes na mulher independente, uma vez que ela escolheu a luta e não a resignação.

Uma mulher que despense suas energias, que tem responsabilidades, que conhece a dureza da luta contra as resistências do mundo, tem necessidade — como o homem — não somente de satisfazer seus desejos físicos como ainda de conhecer o relaxamento, a diversão, que oferecem aventuras sexuais felizes. Ora, há ainda meios em que essa liberdade não lhe é concretamente reconhecida; arrisca-se, usando-a, a comprometer sua reputação, sua carreira; no mínimo, exigem dela uma hipocrisia que lhe pesa. Quanto mais tiver conseguido impor-se socialmente, mais fecharão de bom grado os olhos; mas, na província principalmente, na maior parte dos casos, ela será severamente vigiada. Mesmo nas circunstâncias mais favoráveis — quando o temor da opinião não mais influi — sua situação não é neste ponto equivalente á do homem. As diferenças provêm ao mesmo tempo da tradição e dos problemas que a natureza singular do erotismo feminino coloca. (2009, p. 886-887)

O homem pode facilmente obter prazer sem consequências, mas as mulheres, até hoje, são julgadas caso afirmem desejar relações pautadas no desprendimento. Beauvoir relata casos de mulheres que gostariam de manter relações casuais apenas no intuito de obter prazer, e sofreram violências nessas experiências. O fato é que a sociedade constituiu um jogo que confunde propositalmente uma mulher livre enquanto uma mulher fácil, não se pode imaginar que ela também tenha desejos, pois a feminilidade imposta não prevê isso.

Esse discurso é amplamente difundido até hoje, mesmo em uma sociedade como a nossa, que se orgulha em propagar, por meio de programas de televisão, músicas e danças, a tão proclamada liberdade plena da mulher. Esses discursos estão presentes no interior da escola, deliberadamente reproduzem comportamentos de passividade em meninas que o aceitam, do mesmo modo que reproduzem preconceito nas que ousam desafiar esse olhar. Os sentimentos de inferioridade física, intelectual e sexual ainda pairam por nossa juventude, mesmo não tendo a mesma força que empregavam no fim da década de quarenta, quando Beauvoir lança sua obra tratada aqui, que ainda estão presentes e precisam ser refletidos com o intuito de impactar as novas gerações, estabelecendo um terreno reflexivo para mudanças.

3.3 Gênero, performatividade e direito de aparecer a partir do pensamento de Judith

Butler

Pintar a unha, usar rosa, utilizar brincos e anéis, falar com delicadeza, brincar com meninas, sentar do jeito que quero.

(2019. Resposta de um estudante à pergunta sobre o que já teria abdicado por não ser considerado de acordo com seu gênero.)

Judith Butler, filósofa norte-americana, nascida em 1956, na sua obra *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade* (2017), publicada pela primeira vez em 1990, provoca-nos com uma nova abordagem sobre o feminismo e as questões de gênero. Pensadora com diversas influências, uma delas será Foucault, principalmente em relação à construção dos discursos que permeiam tais questões. A pensadora ainda dialoga inicialmente com o pensamento de Simone de Beauvoir, embora logo em seguida elabore a crítica a sua estruturação sobre a mulher.

A obra de Butler demonstra grande preocupação com a análise e desconstrução da categoria “sujeito”, o que afaz ser encarada como uma teórica *queer*.

A teoria *queer* surgiu, pois, de uma aliança (às vezes incômoda) de teorias feministas, pós-estruturalistas e psicanalíticas que fecundavam e orientavam a investigação que já vinha se fazendo sobre a categoria do sujeito. A expressão “*queer*” constitui uma apropriação radical de um termo que tinha sido usado anteriormente para ofender e insultar, e seu radicalismo reside, pelo menos em parte, na sua resistência à definição – por assim dizer – fácil. (...) em outras palavras, o *queer* não está preocupado com definição, fixidez ou estabilidade, mas é transitivo, múltiplo e avesso à assimilação. (SALIN, 2017, p. 19)

Enquanto os estudos de gênero trabalham em uma perspectiva da existência de um sujeito, como um sujeito gay, lésbica, “fêmea”, a teoria *queer* critica o que vai chamar de “generificação”, propondo uma nova forma de pensar essas categorias, o processo de formação delas e investigando o que as formulações da “normalidade” sexual pode revelar, sobretudo sobre as sexualidades que se apresentam legítimas e estáveis.

Desde o nosso nascimento, um trabalho pedagógico contínuo é posto em prática, repetitivo e interminável, que se encarrega de inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade que podem existir, que são “legítimos”. Esse processo parece sempre incompleto e instável, afinal, gênero e sexualidade foram construídos por meio de discursos e práticas de tudo o que é cultural e histórico, e reproduzidos pelas instituições sociais. Fato é que podemos observar os sujeitos empenhados em produzir e reproduzir o gênero em seus corpos, no entanto, esse processo não se faz ao acaso e nem sendo de sua vontade.

Ao delimitar uma matriz heterossexual e criar padrões a serem seguidos – a norma – produz a matéria para as transgressões. Pautada nessa matriz os corpos se conformam à

regra, mas também existem os que subvertem, e no lugar de a repetirem, eles a deslocam, desestabilizam e derivam. *Queer* é tudo isso, é estranho, raro, esquisito. Também é homossexual, bissexual, transexual, travestis e *drags*. “*Queer* é um jeito de pensar e de ser que não aspira ao centro nem ao quer como referência; um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do ‘entre lugares’ do indecível” (LOURO, 2016, p.7).

Esses indivíduos que, ao não seguir as normas regulatórias da sexualidade, são tidos como desviantes, desgarrados, inventam alternativas. Não é possível ignorar, mesmo ao se afastarem, tornam-se mais presentes. Sua forma de vida, ações e escolhas passam a marcar a fronteira e o limite, indicando o espaço que não deve ser cruzado. É na subversão das normas regulatórias que se dá sua resistência, a partir do momento em que ousam se construir enquanto sujeitos de gênero e sexualidade, pois a partir do momento em que transgridem essa norma, eles evidenciam como elas são feitas e mantidas.

Esses indivíduos encontram-se no interior da escola, assim como os de sexualidade regulada. Invisíveis ou não, estão inseridos em um ambiente onde parecem ter todas as respostas seguras e estáveis e essas, muitas vezes, não refletem sobre sua condição. Entretanto, mesmo a escola sendo uma instituição normalizadora, torna-se impossível de ignorar as “novas” práticas e os “novos” sujeitos, e isso expõe um modelo de educação baseado em certezas que se esvaem. Ora, é preciso que se reflita sobre as condições que possibilitaram a emergência desses sujeitos e práticas para que, a partir daí, possa-se também pensar práticas pedagógicas subversivas às normas reguladoras da sexualidade.

Para esse tópico iremos iniciar com a leitura e análise de conceitos fundamentais no pensamento de Butler, como o já citado *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade* (2017), no qual estão inscritos os pontos fundamentais de sua teoria, recorrendo também ao artigo *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*¹⁸. Mais à frente apoiaremos nossas reflexões em uma obra datada de 2018, em que a pensadora elabora acerca do direito de aparecer de indivíduos tornados invisíveis pela norma social, que é *Corpos em aliança e a política das ruas* (2018).

Iniciando essa tarefa de reflexão temos como ponto de partida as provocações de Butler acerca do sujeito mulher enquanto representação do feminismo. A autora aponta, logo no início de sua obra principal, sobre como esse sujeito está situado na categoria de

¹⁸ Publicado na obra *O Corpo educado: Pedagogias da sexualidade*, no ano de 2018, organizada pela pesquisadora de gênero e teoria *Queer*, Guacira Lopes Louro.

representatividade política e discursiva. Ela elabora que representação, nesse caso, serve enquanto um termo operacional no interior de um processo político de legitimação e visibilidade de mulheres enquanto sujeitos políticos, ao mesmo tempo em que também consiste em uma função normativa de uma linguagem que se pretende revelar a “verdade” sobre o que é ser mulher. “Para a teoria feminista, o desenvolvimento de uma linguagem capaz de representá-las completa ou adequadamente pareceu necessário, a fim de promover a visibilidade política das mulheres” (2017, p. 18).

Entretanto, Butler argumenta que, apesar de em um dado momento essa representação poder ter se mostrado importante considerando a condição cultural na qual as mulheres eram mal representadas, ela começa a ser questionada no interior do movimento feminista, uma vez que o próprio sujeito das mulheres passa a não ser compreendido enquanto estável ou definitivo. Aqui nos deparamos com uma característica central do pensamento de nossa autora: quando ela elabora sobre sujeito faz isso a partir do ponto de vista dialético, o qual será questionado por que ele é configurado do modo que está, como é descrito e constituído pelas estruturas existentes do poder.

Segundo a pensadora os sujeitos que estão inseridos nas estruturas de poder são por elas formados, regulados e agem de acordo com suas exigências. Sendo essa análise correta, a formação jurídica, política e da linguagem que representa as mulheres enquanto “sujeito” do feminismo atende à regulação da própria política de representações. Em outras palavras, o sujeito feminista fora constituído discursivamente pelo próprio sistema. Butler elabora:

“O sujeito” é uma questão crucial para apolítica, 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. (2017, p. 19)

Com efeito, o poder jurídico é o responsável por produzir o que alega representar. Portanto, não basta apenas perguntar como mulheres podem se fazer representar no âmbito político e da linguagem, o feminismo também deve compreender como a categoria “mulheres” foi produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por meio das quais busca sua liberdade. Outra questão levantada pela filósofa é a de que há um problema político que o feminismo encontra, ao supor que ao se referir a “mulheres” estaria denotando uma identidade em comum.

Ser uma mulher não é unicamente que o ser “é”, o gênero nem sempre constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, é atravessado por questões raciais, classistas, étnicas, sexuais, regionais e identidades que foram constituídas pelo discurso. A opressão a que mulheres estão submetidas não pode figurar no singular, pois são diversas; a noção de um patriarcado universal vem sendo questionada nos últimos tempos, já que, a partir daí, a teoria feminista que se pretende também universal acabaria sendo um esforço colonizador, que buscaria a apropriação de culturas não ocidentais para delinear noções ocidentais de opressão, a fim de construir um “terceiro mundo”, em que a opressão é sutilmente associada e explicada como uma característica de um barbarismo oriental (BUTLER, 2017).

A ideia de um patriarcado universal colabora com a de que as mulheres sofrem todas as mesmas opressões, desse modo, Butler provoca se estariam as mulheres ligadas em virtude somente de sua opressão ou se haveria alguma especificidade da cultura das mulheres, independentemente de sua subordinação pelas culturas hegemônicas. Com esse questionamento, levanta-se a questão de se o sujeito mulher, concebido tal qual o termo é empregado atualmente, existiria de forma “especificamente feminina” ou se estaria sua existência sempre pautada em uma oposição ao homem. A filósofa nos aponta:

A noção binária de masculino/feminino constitui não só uma estrutura exclusiva em que essa especificidade pode ser reconhecida, mas de todo modo a “especificidade” do feminino é mais uma vez totalmente descontextualizada, analítica e politicamente separada da constituição de classe, raça, etnia e outros eixos de relações de poder, os quais tanto constituem a “identidade” como tornam equívoca a noção singular de identidade. (2017, p.22)

Se nossas identidades são construídas, elas também podem ser reconstruídas, se o sujeito não é uma estrutura preexistente, quer dizer que podemos subverter as formas e a estrutura de poder existentes. O que Butler propõe quando reflete sobre o sujeito a partir da construção do sujeito mulher no interior do feminismo é formular, dentro dessa estrutura constituída, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas formularam enquanto naturais e fixadas.

A pensadora vai além, quando questiona se a categoria de mulheres enquanto sujeito coerente e estável e refletindo que essa categoria não alcança esse patamar de coerência e estabilidade dentro de uma lógica heterossexual, e para isso ela vai elaborar sobre o que chama de ordem compulsória de sexo, gênero e desejo.

Ao iniciar a elaboração desses pontos nossa autora chama atenção para uma questão central dessa análise, que é a dualidade entre sexo e gênero. Concebida originalmente

para contestar a tese de que o corpo biológico seria um destino é que se traça a separação entre as duas categorias. Ora, o sexo seria esse ponto imutável da biologia, enquanto o gênero seria culturalmente construído. Se gênero é o conjunto significados culturais assimilados pelo corpo não será possível dizer que ele decorra de um sexo. Butler argumenta que, seguindo por essa lógica, a distinção entre sexo e gênero propõe uma ruptura radical entre os corpos sexuados e as características dos gêneros construídas socialmente.

Se o sexo, fixado na natureza biológica e sem qualquer acumulação cultural é pautado no binarismo masculino/feminino, não decorre daí que a categoria “homens” seja aplicada somente a corpos masculinos, nem que “mulheres” somente esteja ligado a corpos femininos. Assim o gênero é radicalmente independente do sexo, ele se torna um artifício à deriva. E o que seria o sexo afinal? Teria ele uma história? E mais, Butler continua questionando se haveria uma história de como se estabeleceu a tão defendida dualidade do sexo, “uma genealogia capaz de expor as opções binárias como uma construção variável. Seriam os fatos ostensivamente naturais do sexo produzidos discursivamente por vários discursos científicos a serviço de outros interesses políticos e sociais?” (2017, p. 27)

Essas reflexões nos levam a perceber que o caráter do sexo imutável é contestável, portanto, segundo esse pensamento, o sexo é tão culturalmente construído quanto o gênero.

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como uma inserção cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/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. (2017, p.27)

Ou seja, se o sexo é tão construído culturalmente quanto o gênero, a distinção proposta entre eles não é distinção alguma. Insistir nessa separação é, segundo Butler, uma maneira de assegurar a estabilidade interna da estrutura binária. A partir daí nossa autora vai elaborar sobre o que de fato seria esse gênero, propondo pensar sobre a teoria que muitas feministas alegam ser o gênero fruto de uma interpretação cultural. Tais teorias sugerem certo determinismo, uma vez que essa cultura relevante que constrói esse gênero é compreendida nos moldes das normas. Nesse caso a filósofa faz uma comparação com a questão anterior levantada sobre o destino biológico, no entanto, dessa vez parece ser a cultura o determinante.

Sobre o que escreve Beauvoir acerca de não se nascer mulher, mas sim tornar-se, Butler dirá que essa afirmação parece sugerir que o gênero é variável, como se pudesse ser determinado pela de escolha e ação do sujeito, na possibilidade de tornar-se algo que não está

dado inicialmente. Essa suposta possibilidade de escolha nos leva a perguntar: o que determina o que nos tornamos? De que maneira nos tornamos isso? Em que medida alguém escolhe seu gênero? De acordo com a pensadora, Beauvoir afirma que “se torna mulher”, mas sempre sob uma compulsão cultural a fazê-lo, que não está ligada ao sexo. Não existe na explicação dada por Beauvoir indicação de que o ser que se torna mulher seja necessariamente uma “fêmea”.

Do mesmo modo também não podemos recorrer ao corpo, uma vez que esse é um meio passivo sobre os quais se inscrevem significados culturais, logo, parte da ideia de que gênero é limitado pelas estruturas de poder no interior das quais ele se encontra. Do mesmo modo ela insiste sobre as possibilidades de proliferação e subversão que se abrem a partir dessas limitações.

Butler irá se opor à metafísica da substância, ou seja, à ideia de que o sexo e o gênero são entidades naturais. Diante do exposto a autora nos convida a refletir sobre a existência de uma razão política para afirmar o gênero e o sexo como substância/essência. É preciso afirmar a substância dos gêneros dentro do binarismo masculino/feminino para apontar sua naturalidade e supor que se complementam, o que afirma a suposta naturalidade do desejo entre “homens” e “mulheres”.

Com isso, o caráter compulsório da heterossexualidade é mascarado e o regime de poder se fortalece, já que não nos é apresentado como um regime, como uma lei que é imposta, mas como um fato natural da vida. Essa naturalidade tem como intuito reprimir a nossa capacidade de questionar ao passo que favorece a apreensão, que seria a heterossexualidade a única forma viável de existência. Butler elabora que seria equivocado supor que o debate sobre identidade deva vir antes do debate sobre identidade de gênero, pois, segundo ela,

as pessoas só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero. Convencionalmente, a discussão sociológica tem buscado compreender a noção de pessoa como uma agência que reivindica prioridade ontológica aos vários papéis e funções pelos quais assume viabilidade e significado sociais. (2017, p.42)

Gêneros inteligíveis são os que seguem as relações de sexo, gênero, prática sexual e desejo em coerência e continuidade. A pensadora argumenta que seriam considerados enquanto espectros de descontinuidade e incoerência aqueles que não seguem a lógica da norma, que liga sexo biológico a gênero culturalmente constituído, no entanto, é ela mesma quem os produz e proíbe.

A noção empregada é a de que o desejo heterossexual requer e demarca a oposição entre feminino e masculino, e esses passam a ser compreendidos como atributos do macho e da fêmea. A identidade de gênero nesse sentido passa a ser compreendida por meio de uma matriz cultural que nega a existência de certos tipos de “identidades”, isto é, aquelas que o gênero não deriva do sexo e “aqueles em que as práticas do desejo não decorrem nem do sexo nem do gênero” (2017, p.44). Nesse contexto, “decorrer” consiste em uma relação política de direito que foi instaurada pelas normas culturais que regem a forma e o significado da sexualidade.

Desse ponto de vista, algumas formas de “identidades de gênero” parecem ser falhas do desenvolvimento, por não se adequarem às leis constituídas que definem o que seria a “inteligibilidade cultural”. Butler argumenta que é a partir da proliferação dessas identidades fora da regulação que são criadas oportunidades críticas de expor os limites e a própria regulação, disseminando nos próprios termos dessa matriz regulatória outras que lhe sejam rivais e subversivas.

A partir dessas questões a pensadora reflete sobre algo que será central em sua obra, a *performatividade*, todos os corpos são “generificados” desde o início de sua existência. Esse pensamento nos revela que não há um corpo que seja natural, em outras palavras, segundo o pensamento de Butler não existe um corpo que preexistia à sua inscrição cultural. Gênero, portanto, não é algo que somos, mas sim algo que fazemos, um ato ou uma sequência de atos, um verbo, e não um substantivo. Butler desenvolve essa ideia:

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. A genealogia política das ontologias do gênero, em sendo bem sucedida, desconstruiria a aparência substantiva do gênero, desmembrando-a de seus atos constitutivos, e explicaria e localizaria esses atos no interior das estruturas compulsórias criadas pelas várias forças que policiam a aparência social do gênero. (2017, p. 69)

Aqui vale destacar que o gênero não é apenas um processo, mas sim um particular tipo de processo, um conjunto de atos que vai se repetir dentro da estrutura de poder reguladora. Nesse raciocínio podemos compreender que Butler não considera que o sujeito é livre para escolher qual gênero vai encenar. A pensadora argumenta que o gênero demonstra ser performativo, é sempre um fazer, no entanto, não é obra de um sujeito preexistente ao próprio feito. Seguindo esse raciocínio ela cita Nietzsche, em sua obra *A Genealogia da Moral*, segundo a qual “não existe ‘ser’ por trás do fazer, do atuar, do devir; o ‘agente’ é uma ficção acrescentada à ação – a ação é tudo” (1998, p.36), e posteriormente acrescenta sua proposição que deriva desse pensamento: “Não há identidade de gênero por trás das

expressões do gênero; essa identidade é *performativamente* constituída pelas próprias “expressões” tidas dos seus resultados.

Essa é uma afirmação que pode confundir, afinal, como poderia haver uma *performance* sem um *performer*, uma peça sem um ator? A estudiosa Sarah Salih nos dá uma luz sobre essa questão:

Na verdade, Butler não diz que o gênero é uma *performance*, e faz uma distinção entre *performance* e *performatividade* (embora, às vezes em GT¹⁹, esses dois termos pareçam se interpretar). Numa entrevista de 1993, ela enfatiza a importância dessa distinção, argumentando que, enquanto a *performance* supõe um sujeito preexistente, a *performatividade* contesta a própria noção de sujeito. (2017, p. 90)

Para compreender que as identidades de gênero são performativas, precisamos compreender que elas são construídas e constituídas pela linguagem, o que significa que não existe identidade de gênero que aconteça antes da linguagem. Em *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*, Butler reafirma que, em vista de uma reformulação da materialidade dos corpos, estaria em jogo também o entendimento da *performatividade* não enquanto um ato pelo qual o sujeito traz a existência àquilo que nomeia, mas, no lugar disso, como aquele poder reiterativo do discurso para produzir fenômenos que ele regula e constrange.

O fato da desorganização e desagregação do campo dos corpos rompe com a ideia reguladora pautada na coerência heterossexual, parece que um modelo de expressão perde sua força descritiva, fazendo com que o ideal de regulação passe a ser denunciado enquanto uma ficção que se disfarça como lei do desenvolvimento a regular o campo do sexo que se propôs a descrever. Atos, gestos e desejos são produzidos no corpo como um princípio organizador que sugerem, sem nunca revelar a identidade como causa. Butler reafirma que esses atos são performativos “no sentido de que a essência ou identidade, que por outro lado pretendem expressar, são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos” (2017, p. 235).

A pensadora refuta, repetidamente, que exista uma essência interna que anteceda à linguagem, defendendo que os atos de gênero não são executados pelos indivíduos, mas que eles constituem um indivíduo que é efeito do discurso e não o contrário. O fato do corpo que foi “generificado” é performativo nos sugere que não existe um “status ontológico”, portanto, retomamos à ideia de que não existe nenhum fazedor por trás do feito. Ora, se a verdade

¹⁹ GT corresponde a *Gender Trouble* (primeira edição, 1990), edição utilizada e citada pela pesquisadora Sara Salin.

interna sobre o gênero é fabricada enquanto essência interna, essa interioridade se revela sendo o efeito de um discurso que foi produzido socialmente para a regulação pública da fantasia para a política de superfície do corpo e do controle da fronteira do gênero. Ou melhor, os atos, gestos e desejos são articulados de forma a criarem uma ideia de que existe uma essência organizadora do gênero.

Tal fato seria uma ilusão mantida a partir do discurso com fins de regulação da sexualidade e para impor os termos da estrutura heterossexual obrigatória e reprodutora. Se a verdade propagada até então sobre o gênero consiste em uma fabricação, se a noção de que existe um gênero verdadeiro é uma fantasia que foi instituída, então não podemos entender qualquer gênero enquanto verdadeiro ou falso, só podemos entendê-los enquanto efeitos de uma verdade discursiva sobre uma identidade primária e estável.

Nesse caso, deve ser possível “encenar” esse gênero de maneira que chame atenção para o caráter que foi construído em torno das identidades heterossexuais e que pode ter o interesse em apresentar a si mesma como naturais e essenciais. De acordo com esse argumento poderíamos dizer que a representação do gênero de uma maneira geral é uma paródia, no entanto, em alguns casos algumas *performances* de gênero são mais paródias que outras. Nossa autora reflete sobre uma noção de uma identidade original ou primária de gênero frequentemente parodiada nas práticas culturais, que é a *drag*.

A autora ressalta que essa identidade tem sido entendida pela teoria feminista enquanto uma apropriação acrítica e carregada dos estereótipos que foram construídos em relação à mulher pela norma heterossexual. Entretanto, considera que a relação é mais complexa do que um sistema de “imitação” e o “original”, pois a performance *drag* pode evidenciar sobre a maneira como a identificação primária está relacionada aos significados corporais atribuídos ao gênero, e como essas experiências podem ser reformuladas.

Em sua “imitação” do feminino uma *drag* pode ser revolucionária. A partir de uma performance estranha e desordeira, uma personagem se coloca fora da ordem e da norma, ao mesmo tempo em que provoca desconforto, curiosidade e até mesmo fascínio. Ela é mais de um, mais de uma identidade, mais de um gênero, propositalmente ambígua em sua sexualidade e desejos, é construída deliberadamente em excessos, encarna a proliferação e vive a deriva.

A performance da drag brinca com a distinção entre a anatomia performista e o gênero que está sendo performado. Mas estamos, na verdade, na presença de três dimensões contingentes da corporeidade significativa: sexo anatômico, identidade de gênero e performance de gênero. Se a anatomia do performista já é distinta de seu gênero, e se os dois se distinguem do gênero da performance, então a performance sugere uma dissonância não só entre sexo e performance, mas entre sexo e gênero e

entre gênero e performance. Por mais que crie uma imagem unificada da “mulher” (a que seus críticos se opõem frequentemente), o travesti também revela a distinção dos aspectos da experiência do gênero que são falsamente naturalizados como uma unidade através da ficção reguladora da coerência heterossexual. (2017, p.237)

Butler considera que, ao imitar o gênero, a *drag* revela implicitamente a estrutura de imitação dele mesmo e no lugar da coerência normativa heterossexual, vemos o sexo e o gênero desnaturalizados por intermédio de uma performance. Mas qual seria a diferença entre a paródia, que é subversiva, e o tipo comum de paródia, que segundo Butler estaríamos todos de alguma maneira envolvidos? Para ela o gênero é todo paródico, no entanto, a paródia em si mesma não consiste em uma subversão, ela destaca que existem algumas formas de *drag* que definitivamente não são subversivas, servindo apenas para reforçar as estruturas de poder heterossexuais. Nenhuma paródia que sirva para reforçar a distinção entre “macho” e “fêmea”, “masculino” e “feminino”, “gay” e “hétero” pode ser considerada enquanto subversiva.

A noção de paródia defendida por esse pensamento não presume que exista um original que seja matriz de imitação. A paródia que pretende ser uma prática subversiva é a paródia que se faz a partir da ideia de que existe um original. A paródia do gênero revela que a identidade original sobre a qual ele se constrói é uma imitação que não tem origem. Butler defende que a desconstrução da identidade não é uma desconstrução da política, “ao invés disso, ela estabelece como políticos os próprios termos pelos quais a identidade é articulada” (2017, p.256). Passando as identidades a não serem mais entendidas como fixas e não sendo mais a política tratada como um conjunto de práticas derivadas a partir de um grupo de sujeitos prontos, nossa autora considera que uma nova política surgiria confundindo o binarismo do sexo e rebatendo a ideia de que existe uma naturalidade fundamental.

Se entendermos enquanto importantes as reflexões que Butler faz em relação à ampliação das fronteiras do gênero para além do binarismo e da lógica heterossexual, e caminharmos em direção a pensar as práticas subversivas que a autora propõe, deparemos-nos com várias outras reflexões da filósofa. No entanto, por se tratar de uma pesquisa na área de ensino, e mais especificamente no contexto de uma escola pública que apresenta um ambiente mais democrático em relação aos diversos indivíduos que estão inseridos, não apenas no contexto de sua sexualidade, mas também no âmbito social, chama-nos atenção as reflexões da pensadora na sua obra *Corpos em Aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*, na qual a pensadora reflete sobre as políticas de gênero e o direito de aparecer.

A noção de “responsabilidade” que o neoliberalismo apresenta é problemática à medida que promove um pensamento em que cada indivíduo é responsável apenas por si mesmo e está ligada essencialmente à noção de que cada um de nós deve ser responsável por nos mantermos economicamente. A partir disso, o abismo social se aprofunda proporcionalmente a de muitos indivíduos que não têm condições de se tornar autossuficientes. Embora encerrados em um sistema de acumulação que aumenta a riqueza de poucos à custa da pobreza de muitos, esses corpos resistem, reúnem-se em assembleia e manifestam o entendimento que sua situação é compartilhada, ou, como ressalta Butler, o começo desse entendimento.

Ao se unirem em um espaço público, esses corpos expressam sua indignação reivindicando sua existência plural no espaço público, além de fazerem reivindicações mais abrangentes. Segundo Butler, esses indivíduos estão reivindicando reconhecimento, valorização, direito de aparecer, exercer sua liberdade; em outros termos, esses corpos reivindicam seu direito de existir. A pensadora chama atenção para o modo como essas manifestações são denominadas pela política, facilmente descritas como “agitações”. Ações concentradas de grupos com a finalidade contrária à violência estatal são entendidas enquanto violentas, mesmo quando não resultem em atos violentos.

Butler elabora sobre a possibilidade de uma reflexão entre performatividade de gênero e vidas precárias. Ao fazer isso ela retorna a *Problemas de Gênero* (2017), resgatando a ideia de que certos atos que indivíduos poderiam executar teriam um efeito subversivo entre as normas de gênero. A partir daí ela propõe trabalhar para entender a questão das várias alianças entre minorias sociais consideradas descartáveis. A preocupação gira em torno da precariedade e de que maneira esse termo estaria operando como lugar de aliança entre grupos que de outro modo não teriam fatores em comum. Butler relaciona a precariedade às suas reflexões de identidade, ou seja, a política de identidade não dá conta de fornecer uma concepção mais ampla do que o que já foi estabelecido por ela, assim oculta as diferenças.

Para entender essa dinâmica ela propõe investigar dois pontos da teoria, abreviados pelos termos “performatividade” e “precariedade”, com o intuito de compreender o direito de aparecer enquanto o que une os grupos de minoria sexual de gênero às populações precárias em outros grupos sociais. Partindo do conceito de performatividade, a pensadora coloca que esta “caracteriza primeiro, e acima de tudo, aquelas características dos enunciados linguísticos que, no momento da enunciação, faz alguma coisa acontecer ou traz algum fenômeno à existência” (2018, p.35).

O enunciado dá existência àquilo que declara, do mesmo modo, faz com que uma série de eventos aconteça como consequência disso. Ao que parece, a performatividade é um modo de dar nome a um poder que a linguagem tem de produzir um novo contexto, ou mesmo de adicionar um conjunto de efeitos. A questão não se trata meramente da atuação da linguagem, mas do fato de ela atuar de maneira poderosa. Entendendo a performatividade enquanto linguística, os atos corporais se tornam performativos; no caso do gênero, a partir do momento em que inscrevem sobre ele uma série de normas, segundo nossa pensadora, elas surgem antes do que podemos esperar e seguem conosco. Essas normas são simplesmente impressas em nós como marcas e estigmatizações.

As normas nos “produzem”, elas nos informam como devemos viver a partir do ponto de vista cultural estabelecido, ao longo do tempo vamos corporificando esses modos, ao passo que também podemos contestá-los. A aspiração política relacionada a essa análise, e talvez seu objetivo normativo, é abrir espaço para que as minorias sexuais e de gênero se tornem mais possíveis, ou seja, para que os corpos sem a conformidade com o gênero possam se mover de forma mais livres nos espaços públicos e privados. Butler reflete sobre sua própria teoria:

É claro que a teoria da performatividade de gênero que formulei nunca prescreveu quais performatividades de gênero seriam certas, ou mais subversivas, e quais seriam erradas, e reacionárias, mesmo quando estava claro que eu valorizava o avanço de determinados tipos de performances de gênero no espaço público, livres da brutalidade da polícia, do assédio, da criminalização e da patologização. O objetivo era precisamente relaxar o domínio coercitivo das normas sobre a vida generificada – o que não é o mesmo que transcender ou abolir todas as normas – com a finalidade de viver uma vida mais vivível. (2017, p. 40)

Uma vez que a performatividade de gênero consiste em uma teoria e prática que se opõe às condições insuportáveis nas quais as minorias sexuais e de gênero vivem, é possível perceber que a precariedade sempre esteve nesse enquadramento. A precariedade qualifica uma situação politicamente induzida sob a qual determinados grupos sociais sofrem, em decorrência da falência institucional de redes de apoio sociais e econômicas, mais do que outros grupos, ficando mais expostas ao dano da violência e da morte.

Também se considera a precariedade enquanto uma condição politicamente induzida de vulnerabilidade e exposição de populações que de forma corriqueira sofrem com a violência do Estado, urbana ou doméstica, que não se configura enquanto do próprio Estado, mas que não oferece estrutura jurídica para combatê-la, sem proporcionar proteção ou mesmo reparação suficientes. Butler diz que essa condição existe tanto para os que passam fome, estão submetidos a racionamento de comida (como no caso dos países em cenários de guerra)

ou até mesmo profissionais do sexo transgêneros, que cotidianamente se defendem da violência nas ruas e assédio policial. Ela reitera que alguns desses indivíduos podem pertencer ao mesmo tempo a mais de um grupo de vulnerabilidade.

Dessa forma, a pensadora liga a precariedade às normas de gênero, à medida que indivíduos que não vivem seu gênero de acordo com o que é considerado inteligível estão expostos a um nível maior de patologização e violência. Sendo as normas de gênero estreitamente relacionadas com as formas que podemos aparecer nos espaços públicos, elas indicam quando e como podemos aparecer e de que modo o público e o privado se distinguem, principalmente como essa distinção serve de instrumento para a política sexual.

Ou seja, vale nos questionarmos quem será criminalizado na cena pública, e Butler elucida a questão por meio do seu estilo questionador de escrita, quando diz “quem terá queixas de agressão negadas e quem vai ser estigmatizado e privado de direitos civis ao mesmo tempo em que torna objeto de fascinação e do prazer consumista?” (2017, p. 42). É preciso se questionar, dentro das políticas de gênero, quem é visível e quem se torna invisível perante o Estado, quem tem suas denúncias postas em dúvida, quem não é aceito enquanto vítima de violência, como se sobre seu corpo ela fosse naturalizada, quem não tem direito de seus laços afetivos serem reconhecidos por lei.

O campo regulado da aparência não admite a todos, ele escolhe quais indivíduos podem aparecer e serem “sujeitos reconhecíveis”. Isso significa que esses indivíduos incorporaram as normas pelas quais se tornou reconhecível e que serão agentes de sua reprodução e ratificação. A partir desse entendimento, transcende a questão de gênero e propões uma reflexão sobre quais indivíduos são considerados humanos, confrontando as visões racistas de que um grupo de humanos é reconhecido em detrimento de outro. Segundo a autora, é preciso fazer uso de uma linguagem razoável de um modo errado, e “até mesmo cometer erros de lógica”, para fazer valer essa norma de reconhecimento, em que se marcam as características de qual grupo que será considerado enquanto humano.

Se um humano não é reconhecido enquanto humano, ele não é pensado enquanto um, sendo assim, não se refere a ele como se fosse. Para Butler essa é a formulação chave do racismo explícito exibindo sua própria contradição. Do mesmo modo que entendemos que as normas de gênero são transmitidas por meio de criações psicossociais, e não naturais de nós mesmos, podemos entender que as normas que regulam quem deveria ser tratado enquanto humano em detrimento de outro grupo de humanos também são. Portanto, perguntar como essas normas foram instaladas e normalizadas é o início do processo de não as tomar como certas e de entender às custas de quem elas foram forçadas.

Para os apagados ou rebaixados pela norma que se espera que incorporem, a luta acaba por se tornar uma batalha pela condição de reconhecimento, uma insistência em existir publicamente e ter importância. É por meio de uma abordagem crítica das normas estabelecidas de reconhecimento que podemos iniciar o processo de desconstrução desses modos perversos de lógica que sustentam as formas de racismos. A filósofa propõe que apenas por meio de uma forma insistente de aparecer em espaços onde são apagados é que indivíduos que não são considerados como visíveis podem romper a esfera da aparência e fazer com que se abram para novas maneiras.

Embora o gênero não possa nos oferecer o parâmetro para todas as formas de existências que lutam contra a normatização do que é ser humano, Butler considera que ele pode ser um ponto de partida para pensar sobre poder, atuação e resistência.

Se aceitarmos que existem normas sexuais e de gênero que condicionam quem vai ser reconhecível e “legível” e quem não vai, podemos começar a ver como os “ilegítimos” podem se construir como grupo, desenvolvendo formas de se tornar legíveis uns para os outros, como eles são expostos a diferentes formas de viver a violência de gênero e como essa exposição comum pode de tornar a base para a resistência. (2017, p.45)

A possibilidade de existir e persistir é ameaçada pela privação de reconhecimento, ser sujeito reconhecível dentro dessa estrutura significa dizer que precisamos nos encontrar dentro das normas que foram estabelecidas e que governam o sistema cultural. Portanto, uma vez que não conseguimos nos encontrar com facilidade nessas normas, ficamos expostos no limite do reconhecimento. Aqueles que estão nessa situação de limite ou rejeição de visibilidade enquanto ser humano, seja por seu gênero ou outra situação social, são necessariamente os que se veem inesperadamente aliados uns aos outros em uma tentativa de exercer sua forma de liberdade, superando visões estreitas de individualismo.

Para explicar a questão sobre essa noção de aliança Butler elabora sobre uma questão de existência, quando propõe que pensemos em ações cotidianas que são cerceadas por atos violentos para determinados grupos sociais. Ora, é de entendimento comum o fato que nem todos podem caminhar na rua sem sofrer assédio policial; andar sem sofrer assédio, para alguns indivíduos, é necessariamente não estar sozinho. Essa situação só muda no caso de, no espaço em que aquele indivíduo caminha sozinho, sem medo do assédio policial ou violência, exista um grupo de indivíduos que apoiam esse direito, inclusive quando ele é exercido por uma pessoa sozinha.

Para que o direito seja exercido e respeitado é preciso que exista um grupo de indivíduos que também o exercem, portanto, podemos dizer que existe uma aliança andando

ali também, mesmo que não seja visível. Caminhar por esses espaços é uma forma de dizer que indivíduos que não necessariamente atendem às normas regulatórias nos mais diversos campos caminham e que ali consiste em um espaço público, “onde pessoas com várias formas de vestir, não importa o gênero que lhes seja atribuído ou a religião que eles professem, estão livres para se mover sem ameaça de violência” (2017, p.59).

Segundo Butler, comunidades que se unem em assembleia nos espaços públicos começam a ensaiar outras ideias de igualdade, liberdade e justiça daquelas a que foram expostos, o “eu” transforma-se em “nós”. A precariedade é o que marca mulheres, *queers*, transgêneros, pobres, apátridas, minorias religiosas e raciais. Ela atravessa todas essas categorias e produz alianças entre os que reconhecem que pertencem uns aos outros.

Uma vez que Butler argumenta ser impossível falar sobre um corpo sem saber o que o sustenta, quais são seus apoios ou mesmo a ausência desses apoios, precisamos compreender sua estrutura social de vida e de sua ação. Humanos dependem de infraestruturas, se elas não existem, esses indivíduos estão expostos a uma condição de vulnerabilidade. Na medida em que infraestruturas falham, eles se encontram em situação radical de precariedade. É preciso agir em busca desse suporte plural, a fim de superar as questões que a precariedade impõe.

4. A FORMAÇÃO DO NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE GÊNERO

4.1 Pesquisa-ação como metodologia para a formação do Núcleo de estudos de Gênero

Ao percebemos as questões que permeiam a sexualidade e o gênero, abordadas no capítulo anterior, como integrantes do cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que consideramos de fundamental importância não as deixar no lugar de invisibilidade, é preciso pensar uma metodologia de pesquisa que considere os aspectos didáticos, práticos e sociais da questão. A pesquisa-ação consiste em um tipo de pesquisa social de base empírica, que, aliando pesquisa e ação, realiza-se em vista da resolução de um problema coletivo, e tem como ponto essencial que o pesquisador e participantes estão envolvidos de modo a cooperar e participar juntos (THIOLLENT, 1986).

A estrutura metodológica da pesquisa-ação dá lugar a uma enorme diversidade de campos de atuação, fazendo com que exista uma quantidade considerável de pesquisas no campo social, destacando-se também na área educacional. Um ponto central dessa metodologia consiste na participação das pessoas implicadas nos problemas investigados, no entanto, Thiollent (1986) ressalta que nem todo tipo de pesquisa participativa é pesquisa-ação, uma vez que em alguns casos a pesquisa participante é um tipo de metodologia em que o pesquisador estabelece uma relação com o grupo a ser pesquisado, a fim de ser inserido no mesmo, ao passo que a pesquisa-ação requer uma participação efetiva dos sujeitos inseridos na questão abordada.

Nessa metodologia os pesquisadores também desempenham um papel ativo na análise dos problemas encontrados, acompanhamento e avaliação, e nas ações construídas a partir do conhecimento deles. Da mesma forma, é preciso que exista uma relação dos pesquisadores e pessoas em situação de investigados que seja do tipo participativo. O pesquisador participa, porém, dentro de uma relação de reciprocidade em relação aos participantes há o cuidado para que essa participação não chegue a substituir a atividade própria dos grupos investigados e suas iniciativas também devam acontecer.

Necessariamente o pesquisador desse tipo de pesquisa deve estar interessado no que o grupo investigado tem a dizer e às ações que quer desenvolver. Portanto, não se trata apenas de levantamento de dados e construção de relatórios, pois com a pesquisa-ação o que se pretende é desempenhar um papel ativo frente à realidade. O objeto da investigação da pesquisa-ação não é constituído pelas pessoas investigadas, mas sim pela situação social e pelos problemas relacionados a ela, portanto, seu objetivo consiste em resolver ou mesmo

elucidar as questões que ali existem. Durante esse processo acontece um acompanhamento das decisões quanto às ações que serão realizadas, bem como de suas intenções.

Pretendendo aumentar o conhecimento de pesquisadores, de pessoas e dos grupos considerados a pesquisa-ação considera como dois os seus objetivos, o prático e o de conhecimento. O objetivo prático consiste na resolução do problema central considerado, já que evidentemente nem todos os problemas têm soluções em curto prazo, por isso mesmo é essencial que o objetivo prático seja visto do ponto de vista realista. O objetivo do conhecimento tem como preocupação o aumento das informações sobre a questão, como, por exemplo, reivindicações, capacidade de ação e mobilização.

A relação entre esses dois objetivos varia de acordo com a pesquisa, mas, no geral, considera-se que quanto maior o conhecimento adquirido melhor as ações serão conduzidas. A pesquisa-ação possibilita estudar de forma dinâmica as expectativas, decisões, reivindicações e ações, por meio de reuniões nas quais participam os sujeitos dos grupos implicados na transformação. As reuniões podem ser alimentadas por informações obtidas a partir de pesquisas, documentação e entrevistas.

Michel Thiollent, em sua obra *Metodologia da Pesquisa Ação* (1986), aborda sobre as críticas a esse método, quando voltadas para seu espírito científico, bem como para as que consideram a ciência apenas como um produto tipicamente “acadêmico”. Refutando-as quando ressalta que não se deve abrir mão das ideias da ciência e da racionalidade, pois, segundo ele, sem as quais sempre existem riscos de “recaídas” ao irracionalismo que em todas as épocas históricas estiveram ligados ao obscurantismo, favorecendo manipulações de todas as ordens. Segundo o autor, embora seja incompatível com a forma de experimentação de laboratório, a pesquisa-ação “não deixa de ser uma forma de experimentação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente” (1986, p.21).

É importante destacar a visão da pesquisa-ação, não enquanto pautada simplesmente na participação ou ação, mas sim na produção do conhecimento, aquisição de experiência, contribuição da discussão e avanço do debate sobre as questões abordadas na investigação. As informações que são geradas a partir desse processo devem ser compartilhadas junto à comunidade, a partir dos meios apropriados. Ou seja, mais uma vez é reforçado o caráter científico quando a compreensão da situação, seleção de problemas, busca de soluções internas e características qualitativas estão presentes.

Considerando essa perspectiva é que podemos associar a pesquisa-ação com a educação, uma vez que essa metodologia parece mais próxima dos problemas urgentes que se apresentam no contexto escolar, sem diminuir o valor das pesquisas de análise, descrição de

situações ou avaliação de rendimentos escolares. O fato é que a pesquisa-ação focaliza em ações ou transformações específicas que exigem direcionamento explicitado. Partindo dessa orientação metodológica, pesquisadores em educação estariam em condição de construir conhecimentos voltados para um uso mais específico e efetivo, contribuindo para o esclarecimento sobre estruturas escolares e a necessidade de transformar alguns aspectos delas. Thiollent (1986) ressalta:

A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular. (1986, p.75)

Pesquisadoras e pesquisadores devem levar em conta os aspectos da comunicação e espontaneidade durante o planejamento consciente das ações e perceber que esse processo comunicativo na educação não deverá acontecer de forma unilateral, e sim em um processo de ampla interação na intenção de fortalecer tendências de criação e construção.

A partir do ponto que entendemos a pesquisa-ação enquanto participativa, segundo Tripp²⁰, é necessário que se compreenda que existem quatro modos de alguém participar de uma pesquisa – obrigação, cooptação, cooperação e colaboração. Tripp considera que os meios de cooperação e colaboração são os mais eficazes para fins práticos. Para esse projeto destacamos aqui a cooperação, que segundo essa visão se dá quando o pesquisador consegue que alguém concorde em participar do projeto e esse indivíduo coopera e trabalha enquanto parceiro em muitos aspectos, uma vez que é regularmente consultado mesmo que o projeto “pertença” ao pesquisador.

O autor destaca que a reflexão deve estar em todas as etapas e ciclos da pesquisa-ação, pois o processo “começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu” (2005, p.454). No entanto, a participação não é o único determinante da pesquisa-ação, pois Tripp analisa que há uma dialética entre a escolha da forma de participação e o tópico a ser abordado, o que permite que exista o que chama de *modalidades*.

²⁰ David Tripp é professor e pesquisador da Universidade de Murdoch, na Austrália. Tem realizado, em diversos países, trabalhos com prática reflexiva e com a pesquisa-ação em programas de educação continuada de docentes.

Tripp (2005) destaca três dessas modalidades, que seria a pesquisa-ação técnica que consiste em uma abordagem pontual em que o pesquisador faz uso de uma prática existente em outro lugar e a implementa em seu ambiente, no sentido de realizar uma melhora. Portanto, segundo nosso autor, ela é técnica porque o pesquisador estaria seguindo “um manual”. A segunda modalidade trata da pesquisa-ação prática, que se caracteriza diferente da técnica, pois o pesquisador vai escolher ou projetar mudanças, mesmo tendo como referência uma matriz profissional do que se espera. É ele quem escolhe os métodos de como chegar ao resultado esperado baseado em suas experiências e ideias.

Por fim a pesquisa-ação política, que nos parece ser onde esse projeto está inserido. Nessa modalidade busca-se uma mudança das limitações na estrutura institucional, pois quando se começa a analisar, ou mesmo tentar mudar as limitações dessa cultura, é necessário se engajar politicamente. Essa modalidade se dá pelo exercício do poder, que por sua vez se dá de diversas maneiras, “por exemplo, há o poder de conseguir fazer pessoas trabalharem juntas, o poder de fazer coisas quando os outros não estão olhando, o poder de superar as objeções dos outros e assim por diante”(2005, p.457).

No interior da pesquisa-ação política se desenvolvem duas variações, a saber, na primeira trata da *pesquisa-ação emancipatória* nela, nosso autor considera uma perspectiva de mudança que ultrapassa um grupo mais próximo e segue em direção a um contexto mais amplo, sugerindo uma mudança no *status quo*. Ele destaca como exemplo as Sufragistas, que não queriam obter somente para si o direito de voto, mas sim que ele se estendesse a todas as mulheres. Ou seja, essa modalidade política opera em uma escala mais ampla e ocorre muito raramente.

A segunda é denominada de *pesquisa-ação socialmente crítica*, nessa modalidade é a que melhor se alinha com esse projeto, pois opera no trabalho ou contorno das limitações identificadas. Normalmente associada a uma mudança no modo de pensar, essa modalidade se debruça sobre os recortes escolhidos para uma efetiva mudança do modo de perceber e operar. “A pesquisa-ação socialmente crítica passa a existir quando se acredita que o modo de ver e agir ‘dominante’ do sistema, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado” (2005, p. 458).

4.1.1 Identificação do problema

Diante do anseio pela construção de uma escola e, portanto, uma sociedade mais justa, livres do preconceito e da discriminação, é que se desenvolve esta pesquisa.

Lamentavelmente, na escola se encontram espaços de opressão e reprodução de preconceitos, estigmas voltados principalmente para as minorias sociais. Mulheres, LGBTQ+, pessoas negras, gordas e todos os que não atendem a um padrão estabelecido pelas normas sociais do que se configura enquanto aceitável sofrem violências cotidianamente. Esse processo de interiorização da violência passa por algumas etapas, sua não identificação, naturalização por parte de vítimas e agressores, reprodução de discurso entre discentes e docentes e omissão institucional sobre violências e dores.

Uma vez associada ao poder, a violência está ligada à possibilidade de alguém impor sua vontade sem consentimento sobre a vontade do outro. Esse processo se apresenta a partir de diferentes facetas, podendo ser por chantagem, pressão psicológica, ataque moral, isolamento, tentativa de silenciamento de direitos, até chegar à agressão física, normalmente a única que chama atenção institucional e nem sempre se relaciona às questões de gênero, apressando-se pautar outros motivos para o ato violento. A violação de direitos civis, como liberdade, privacidade, integridade e tantos outros podem ocorrer em diferentes contextos de forma cotidiana e muitas vezes silenciosa no interior da escola.

Quando se põe em xeque os discursos normativos sobre o gênero, sejam mulheres ou população LGBTQ+, essa estrutura se move e esses sujeitos são colocados em situação de vulnerabilidade. Ora, vivemos em uma sociedade violenta, se tornando mais específica em relação aos grupos citados aqui, como apontam relatórios e estudos de diversos institutos. Essa violência também está no interior da escola, principalmente quando falamos do Ensino Médio, à medida que existe um universo de indivíduos com uma diversidade de visões, muitas vezes amparadas em conservadorismos que promovem um discurso de intolerância e ódio.

O *Atlas da Violência (2019)*²¹ nos aponta algumas preocupações pertinentes, quando nos informa que no Brasil o índice de feminicídio aumentou em trinta por cento na última década, sendo 6,3% apenas no último ano. Nessa análise outro ponto chama atenção, quando estabelecemos um recorte em relação às unidades da federação, em que o estado do Ceará configura-se no segundo lugar em relação ao aumento de número de mortes de mulheres dentro desse contexto, chegando a um percentual de 176,9%. Estabelecendo um

²¹ Publicado pelo IPEA em 2019 fazendo referência aos dados coletados até o ano de 2017. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em 13/04/2020 às 18:23.

olhar mais estreito, ainda chegaremos aos alarmantes índices de feminicídio em relação às mulheres negras no Ceará na última década, ao constatar o percentual de 235%.

Estamos analisando um contexto que compreende os anos de 2007 a 2017, lembrando que no ano de 2015, após décadas de demandas militantes por direitos das mulheres, o Feminicídio foi incluído no código penal. O Fórum Cearense de Mulheres, amparado nos dados da Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social do Ceará, divulgou que, apenas no ano de 2019, 225 mulheres foram vítimas de Feminicídio, sendo 41 meninas em idade escolar. Em relação às mulheres trans o relatório da ANTRA²² coloca o Ceará no quarto lugar em números absolutos em mortes de transexuais. Um destaque aqui para a denúncia contida no relatório que o Estado não teria considerado a morte de Dandara²³ com motivações transfóbicas.

O Grupo Gay da Bahia, responsável por pesquisar e publicar nas últimas décadas dados sobre a violência direcionada à população LGBT+, em seu último relatório alerta sobre os dados de 2018, quando revela que no Brasil houve 420 mortes de pessoas desse grupo, sendo 320 assassinatos e 100 suicídios cometidos por pessoas que sofriam outras formas de violência relacionadas a sua sexualidade. Em um recorte específico chamamos atenção para o fato de sete por cento desse número ser de pessoas em idade escolar. Nos três documentos pesquisados para essa parte introdutória da identificação do problema encontramos a mesma denúncia: não existe na base de dados oficiais do governo brasileiro o número de população LGBTQ+, dificultando assim a melhor compreensão desses dados²⁴, promovendo a invisibilidade dessas pessoas e a violência por elas sofridas.

Evidentemente que o Ensino de Filosofia não se trata de uma análise de dados, tampouco tem sob suas responsabilidades a resolução deles, sendo também importante ressaltar que não se trata de colocar a escola enquanto um ambiente unicamente promotor dessas violências, pelo contrário, enxergamos nela a possibilidade de uma educação que se

²² Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil. Relatório referente ao ano de 2018. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2019/01/dossie-dos-assassinatos-e-violencia-contra-pessoas-trans-em-2018.pdf>. Acesso em 13/04/2020 às 19:13.

²³ Dandara dos Santos, travesti brutalmente assassinada em Fortaleza (CE) no ano de 2017.

²⁴ O Atlas da Violência tem sua base de dados a partir das denúncias do Disque100, na base de dados do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e do Sistema de Informação dos agravos de Notificação (SINAN) do Ministério da Saúde. Já o GGB e o ANTRA realizam pesquisa hemerográfica. O ANTRA em seu relatório denuncia um percentual de 30% de subnotificação por parte da imprensa relacionado aos casos de mortes com motivações transfóbicas.

proponha reflexiva, crítica e emancipatória. No entanto, é necessário termos em mente a realidade que nos rodeia, para daí pensar nossa prática levando esse fator em consideração.

Revisitando nosso referencial teórico é preciso compreender que os indivíduos na escola estão sujeitos às normatizações que foram impostas pelo poder discursivo e normas que regulamentam o gênero. A partir disso eles passam por todos esses processos, muitas vezes sem se dar conta, e seguem sendo enquadrados, normatizados e reprimidos. Aqueles que se permitem a subverter essa lógica, comumente, encontram-se em uma jornada solitária. Portanto, preocupamo-nos com uma prática pedagógica a partir do olhar da Filosofia, que possa promover um ambiente de reflexão sobre as questões que permeiam o gênero a fim de que se possa superar a lógica dominante.

Mesmo em um cenário de avanço conservador, os estudos sobre as questões de gênero no ambiente escolar vêm ganhando espaço na pauta, e muito embora não se possa em uma sociedade diversa como a brasileira estabelecer um único caminho a ser seguido, podemos encontrar algo de similar em iniciativas que buscam trabalhar esse tema. A observação e o questionamento são dois pontos essenciais, tanto para perceber as desigualdades como para entender que existem ali indivíduos dispostos a desestabilizar. Guacira Louro destaca que “As desigualdades só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução” (2014, p.125).

Ou seja, perceber as desigualdades a fim de subvertê-las implica em operar com base nas experiências pessoais e coletivas, mas também essencialmente amparados pelas construções teóricas que foram e estão sendo realizadas. Para uma prática que se pretenda subversiva é preciso que se abandone uma posição de “iluminada e iluminadora” (LOURO, 2015), e isso não deve significar o abandono de uma dimensão política, muito pelo contrário. Tal postura por parte da/do educadora/educador deve incitar o desassossego e promover a autocrítica e a busca de ações mais efetivas.

Precisamos ter em mente que não escapa aos setores conservadores o caráter político das reflexões sobre sexualidade, o que os leva a disputar campos desse debate. Atualmente, no Brasil, essa disputa acontece, como já vimos aqui, por meio de projetos de leis e programas oficiais²⁵ que partem do pressuposto discursivo de um sexo voltado à

²⁵ O programa lançado pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos em parceria com o Ministério da Saúde que tem como tema “Adolescência Primeiro, Gravidez depois”. Disponível em: <https://portalarquivos.saude.gov.br/campanhas/prevencaoagravidez/#/>. Acesso em: 14/04/2020 às 11:20.

procriação e construção familiar (que se encontra no interior da ideia da heterossexualidade). Fica clara a tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente ideais e “normais”, e a partir daí, o sexo é visto como uma ameaça, um perigo.

Tendo as questões de gênero que se mostram (ou se escondem) no interior da escola, é preciso se pensar uma prática que persista em fazer algo para mudar esse cenário. Outro ponto é estabelecer uma postura cotidiana que esteja de acordo com as questões abordadas pensando sobre como promover ações que possam contribuir para uma educação não discriminatória. Fazer das reflexões críticas sobre as questões de gênero uma prática cotidiana da escola e democrática.

Quando se pensa na escola, principalmente no Ensino Médio, onde na maioria das vezes os estudantes começam a se perceber enquanto indivíduos sexuais, muitos discursos que pretendem silenciar as discussões sobre sexualidade convergem para o argumento de que “seriam muito jovens para se considerarem gays ou lésbicas” (BRITZMAN,1996). A autora aponta esse como um dos mitos sobre a questão, pois se trata de negar a existência de uma sexualidade nas crianças e adolescentes, que aponta ainda outro mito: a convicção frequente de que a identidade homossexual não teria nada a ver com a heterossexual, isto é, quando os sujeitos se apressam em afirmar que não conhecem nada sobre homossexualidade na maior parte das vezes quer dizer que isso não lhe diz respeito.

O que está implícito nessa “ignorância” é a ideia de que a sexualidade deve ser uma questão da esfera privada, não podendo ser debatida em ambientes públicos ou institucionais, Britzman reforça

Além disso, a insistência de que a sexualidade deva estar confinada à esfera privada reduz a sexualidade às nossas específicas práticas sexuais individuais, impedindo que concebamos a sexualidade como sendo definida no espaço social mais amplo, através de categorias e fronteiras sociais. A sexualidade não é constituída apenas de um conjunto de ações individuais específicas. Ademais, mesmo que esse fosse o caso, o que não é, esse mito. Toma impossível imaginar a sexualidade como tendo qualquer coisa a ver com estética, discursos, política, capital cultural, direitos civis ou poder cultural. (1996, p. 143)

Nesse contexto está contida a ideia de que a heterossexualidade se encontra no polo positivo do discurso sobre o sexo, enquanto a homossexualidade estaria no lado negativo. Ao não debater sobre essa ideia estaríamos dando a impressão de que a identidade heterossexual é natural e normal, e negando que toda e qualquer identidade que esteja em construção social, portanto não acabada e nem fixa. Desse modo, ao não encontrar um modo

de pensar sobre essas questões, os estudantes se encontram no papel de reprodutores do discurso dominante discriminatório, muitas vezes à custa de sua própria existência.

Historicamente a educação vem sendo vista como um espaço de normalização e ajustamento, portanto, torna-se um desafio propor atividades que subvertam essa ordem. Romper com a lógica binária e pensar a sexualidade, gênero e corpos de maneira plural requer problematizar também as estratégias que regulam outros grupos em contextos identitários, como os de raça e classe. Para tal tarefa é preciso que as reflexões sejam de caráter provocador que se dirija a todos. Ao seguir o caminho de uma prática pedagógica que sugere o questionamento e a desnaturalização como caminhos possíveis para pensar a existência, podemos entender que a dúvida deixa de ser vista como desconfortável e passa a ser produtiva.

As questões que se mostram por vezes assentadas sobre a normalização das identidades sexuais, o que é visto como “natural”, não terminam em si mesmas nem nas discussões, mas sim promovem um terreno para a busca de outras perspectivas, formulação de outros questionamentos, mudanças de posicionamento e visões de outros lugares.

Para isso é preciso uma perspectiva de ensino de Filosofia que se coloque próxima dos estudantes, ganhando um significado existencial relacionado aos problemas filosóficos. A tradição do pensamento filosófico está incluída nessa forma de ensino, no entanto, é preciso destacar que ela aparece enquanto um instrumental que permita a compreensão desses problemas, podendo amparar as reflexões, e não como uma forma de encerrar as questões de maneira a subordinar o pensamento dos estudantes a meros sujeitos que concordam.

O que está em jogo é o papel “desnaturalizador” do pensamento cotidiano que a filosofia pode fornecer, fazendo com que nos coloquemos sob suspeita, fazendo-nos pensar até mesmo sobre o que já pensamos, revisitando nossas questões e as submetendo à crítica. Silvio Gallo e Renata Aspis (2009) consideram sobre a questão, quando elaboram:

O filósofo francês Michel Foucault, por exemplo, caracterizou a atividade filosófica como uma espécie de “exercício de si, no pensamento”. Isto é, como um trabalho de pensar sobre si mesmo que faz com que cresçamos e nos modifiquemos como pessoas. Sendo o Ensino Médio uma fase de consolidação do jovem, de sua personalidade, de seus anseios, a filosofia tem aí um importante papel e uma colaboração fundamental. (p.43)

Fazer do ensino de Filosofia uma prática criativa, voltada para os problemas identificados, visando refletir sobre eles é um ato potencialmente revolucionário. Aspis (2011) vai propor um ensino de filosofia que seja também prática de resistência, dessa forma, passaríamos a pensá-lo enquanto um acontecimento, um incentivo que proporciona aos jovens

refletir sobre suas versões de mundo possíveis. Esses jovens, muitas vezes estranhos em seu próprio corpo, percebendo suas mudanças desde a infância, sua sexualidade, a vida adulta que se anuncia, seus desejos, expectativas externas “podem ser ensinados a praticar filosofias como forma de enunciação coletiva de suas ideias e formas de sentir, de suas versões do mundo, suas subversões, portanto” (p. 179).

Nesse caso, é importante compreender os jovens estudantes como uma comunidade em potencial que pode, por meio de determinado ensino de Filosofia, ensaiar a criação de novos mundos, versões, subversões, em defesa da multiplicidade da criação do novo. Dessa forma o ensino de filosofia se configura em um movimento de resistência política, operando em táticas que desconstruam a ideia de apenas uma forma de pensar e, portanto, de existir, contrariando a lógica da sujeição.

4.1.2 Da Instituição e dos Estudantes

A escola onde essa experiência se realiza trata-se de uma Escola de Educação Profissional, uma modalidade criada a partir de uma política de educação do estado do Ceará implantada no ano de 2008. Para o professor é regime de dedicação exclusiva, possibilitando que os profissionais estejam em tempo integral na instituição. Cada Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) conta com o ensino médio e ensino técnico de forma concomitante. No caso dessa experiência a instituição abriga três cursos técnicos, sendo eles: Técnico em Edificações, Técnico em Estética e Técnico em Redes de Computadores.

Para abrigar as salas de laboratórios de ciências, matemática, informática e um laboratório referente a cada curso técnico possui apenas nove salas de aula disponíveis e, portanto, nove turmas, o que nos dá o número de 343 alunos²⁶, sendo considerada uma estrutura pequena. Os estudantes são em média 20% advindos da rede particular de ensino fundamental e 80% da rede pública. Por ser de ensino médio e técnico integrado, a rotina escolar conta com uma carga horária de nove aulas por dia, cada uma de cinquenta minutos, contando com três intervalos: lanche da manhã, almoço e lanche da tarde.

Sobre o perfil dos estudantes inscritos nos diferentes cursos temos, inclusive moldados por características regulatórias de gênero, o curso de Estética, o qual pressupõe que cuidados com o corpo sejam características ligadas à concepção de feminino, com o maior

²⁶ Dados de Abril de 2020.

número de mulheres, tendo apenas quatro meninos no total das três turmas (1ª, 2ª e 3ª séries). Não na mesma proporção, o contrário acontece no curso de Redes de Computadores, associado a características ligadas à lógica de programação e tecnologia com concepções masculinas, contamos majoritariamente com a presença de meninos. Apenas no curso de Edificações aparece um equilíbrio entre meninos e meninas nas turmas, por se tratar de um curso que oferece diversas áreas de atuação, fazendo com que as concepções de masculino e feminino não se tornem tão evidentes.

Outro ponto importante a ser elucidado é o domiciliar. Por se tratar de uma escola que fica em um corredor de ligação entre a zona metropolitana com o centro de Fortaleza, a maior parte dos estudantes vem do município de Caucaia. Desse modo não atende ao perfil de grande parte das escolas públicas estaduais que estão inseridas em uma comunidade, separação esta que implica em um distanciamento da família, além da necessidade do uso do transporte público.

4.1.3 Da Docente Pesquisadora

Quando iniciei meus estudos de licenciatura na Universidade Estadual do Ceará (UECE) em 2003, a Filosofia não era obrigatória nos currículos escolares. Somente em 2008, com a aprovação da Lei de número 11.684 a disciplina, juntamente com a Sociologia, voltaria às salas das escolas brasileiras de educação básica. Embora já se pudesse encontrar aulas de Filosofia nas escolas da rede estadual do Ceará e em algumas instituições particulares, algumas das quais obtive minhas primeiras experiências enquanto docente ainda na graduação, seu ensino ampliou-se a partir de então. Desde os estudos da graduação me motivou a ideia de um ensino de Filosofia que pudesse ser significativo aos estudantes, que pudesse ser vinculado à realidade em torno de si e sua conjuntura.

Confesso que foi no “fazer” enquanto professora, do que em meu caminho acadêmico na licenciatura, que me debrucei sobre desvendar planejamentos, seleção de conteúdos e formas que seriam melhor trabalhados junto aos estudantes, além das problematizações possíveis de realizar a partir dessas propostas. Na condição de mulher, com a experiência em um curso de graduação majoritariamente masculino, posteriormente ingressando na docência de ensino médio das instituições particulares marcadas por várias experiências onde apenas eu era mulher entre os professores, ao mesmo tempo em que experimentávamos alguns avanços de políticas e debates feministas no cenário nacional, a ideia de compreender filosoficamente as questões de gênero se fez permanente.

No ano de 2013 pelas ruas do país se encheram de manifestações autônomas, as reivindicações começaram com o custo da passagem e logo se tornaram plurais, de certo existem críticas ao modo como alguns grupos se aproveitaram das manifestações populares para impor suas agendas conservadoras, no entanto o que é importante destacar para esse estudo é o fato de que o feminismo ganhou espaço dando continuidade de algumas pautas “na sequência das grande marchas, as mulheres conquistaram o primeiro plano e roubaram a cena da resistência ao cenário conservador que ameaça o país” (BOGADO;HOLLANDA, 2018, p.29).

Essa expressão social alcançada pelas pautas feministas que resistem acompanhadas pelo movimento LGBTQIA+, não esteve fora dos questionamentos na sala de aula. Cada vez mais em minha prática pedagógica foi possível observar a curiosidade e questionamento de estudantes sobre o assunto. O crescente interesse em estudar filosoficamente o tema e a preocupação com a forma que estudantes o debatem (suas dúvidas, anseios, identificação de preconceitos) acontece ao mesmo tempo que que inicio minha experiência enquanto professora na rede estadual do Ceará e passo a encarar uma escola mais plural.

Ao ler *Mulheres, Raça e Classe*, da filósofa e ativista na luta pelos direitos civis, Ângela Davis, juntamente com estudantes em uma das reuniões do núcleo de estudos de gênero onde essa pesquisa se desenvolve, meus privilégios se tornaram latentes e cada vez mais expostos. Na leitura do texto escolhido, a escritora aborda o famoso discurso de Sojourner Truth intitulado *Não sou eu uma mulher?*²⁷, o qual, ao mostrar a força muscular de seu braço, ela profere: “Arei a terra, plantei, enchi os celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer tanto quanto um homem (...) e aguentava o chicote da mesma forma! Não sou eu uma mulher?” (2017, p.71).

Enquanto se desenrolavam as intervenções reflexivas do grupo de estudantes negras, elaborando de forma consistente, amparadas pelas palavras da pensadora ao mesmo tempo em que associavam à realidade vivida, confirmava-se, para essa pesquisa, cada vez mais a importância sobre os estudos de gênero fazerem parte do cotidiano escolar. Ora, mesmo pertencendo à categoria de mulher, as opressões não atingem a todas da mesma maneira. Butler, Davis e tantas outras pensadoras expõem a questão dos privilégios e normatizações por meio de suas reflexões. Heloísa Buarque de Hollanda, em sua obra

²⁷ Discurso proferido em uma convenção de mulheres em Akron, Ohio, no ano de 1851. Davis descreve como uma voz que ecoava como um trovão Truth teria refutado o mito da fragilidade feminina. 2016, p. 71.

Explosão Feminista (2018), reforça essa ideia e nos indica que, apesar de ganharem visibilidade na chamada quarta onda do feminismo, as reivindicações de mulheres negras ou trans não são novas.

Portanto, diante de um “espaço constrangido de privilégio” (HOLLANDA, 2018, p.250) é que escolho me expor, compartilhar vozes e desconstruir meu próprio discurso em um processo dialético com o conhecimento da tradição, dos estudantes participantes e os que carrego, como forma de intervenção pedagógica e política possível em plena explosão das diferenças.

4.2 A formação do Núcleo de estudos sobre Gênero e experiências de leituras filosóficas em grupo

*Olhem além de seus chapéus com borlas
E verão injustiça.
Na ponta de seus dedos
Encontrarão crueldades,
Ódio irracional, dor entranhada
E aterradora solidão.
Aí está o seu trabalho.
Façam a diferença
Endereço de Início, de Maya Angelou.*

No estado do Ceará, onde essa experiência se desenvolve, o tema gênero está pontuado especificamente dentro dos conteúdos referentes à terceira série do Ensino Médio na disciplina de Filosofia, segundo o material de apoio ao professor intitulado *Coleção Escola Aprendente: Matrizes curriculares para o Ensino Médio* (2009), publicado pela Secretaria de Educação. Em certo dia, após uma aula sobre o tema em que fora abordado o pensamento de Simone de Beauvoir, uma estudante do curso de Redes de Computadores apresentou-se com questionamentos sobre as ideias que havia aprendido, durante três anos, a partir da dinâmica dos cursos e sobre a visão que tinha de si mesma.

A memória nos impede de reproduzir com exatidão suas palavras, mas o teor das questões não será esquecido: seriam realmente as meninas do curso majoritariamente feminino menos inteligentes? Seria errado gostar de maquiagem? Seria errado não gostar? Que sentimento era aquele que tinha quando não escutavam o que ela tinha a dizer sobre programação de computadores? A partir dessas angústias, concordamos em ler com mais profundidade a obra da filósofa francesa. Como os professores que estiverem lendo essa pesquisa bem sabem, raros são os processos em uma escola que permanecem desconhecidos,

portanto, felizmente, em nosso primeiro momento de leitura havia seis estudantes. A ideia era ler a obra *Segundo Sexo* aos poucos, tentando entender o que Beauvoir poderia nos fazer refletir, entender, discordar e debater.

À medida que a leitura acontecia, questões foram sendo levantadas, casos escolares sendo desvelados e a perspectiva de ampliar o debate para um grupo maior, juntamente com a emergência que se apresentava à discussão foi tomando forma. A ideia de que a filosofia precisava ser o ponto de partida para essas reflexões foi um ponto fundamental nessa construção. Era preciso superar o modelo de um debate pautado apenas em opiniões, nossa proposta, portanto, gira em torno de tratar as questões de gênero enquanto um problema filosófico, ter ao nosso lado o que a tradição pode nos fornecer para o debate a fim de superar o que o mero senso comum impõe aos nossos estudantes.

Ao nos aprofundarmos nas questões que envolvem o gênero, percebemos que as diversidades de temas eram bem maiores. Como debater em sala de aula? Seriam todas elas propostas no espaço reservado pelo currículo tradicional? Essa ideia foi descartada pelo fato de esse espaço acontecer apenas na última série do Ensino Médio (EM). Com um planejamento dinâmico seria possível trazê-las para o primeiro ano, pois a entrada no EM causa nos estudantes uma maior curiosidade em relação a diversos temas. Entretanto, ainda não nos parecia satisfatório que o gênero fosse tratado de forma pontual, era importante criar um espaço permanente de reflexão e debate.

A partir desse entendimento era preciso pensar em questões operacionais de como fazer, e a questão do espaço foi a primeira a precisarmos resolver. Como descrito, a escola possui uma estrutura pequena, sem o número de salas disponíveis, assim, imaginamos ser aos sábados nossas melhores oportunidades, pois disporíamos de todas as salas e poderíamos escolher.

Dessa forma, iniciamos nossas reuniões uma vez por mês aos sábados, no entanto, à medida que o núcleo foi ganhando visibilidade, precisamos mudar para após o horário das aulas por dois motivos: o primeiro foi o interesse de alunos de religião sabatistas²⁸, em participar dos encontros; o segundo, infelizmente, consiste em uma dificuldade, pois algumas famílias de estudantes, principalmente o das regiões mais distantes da zona metropolitana, não teriam condições financeiras para dispor de mais uma passagem, mesmo se tratando de apenas um sábado ao mês. Por entender o núcleo como um espaço de todos, onde se acolhe as

²⁸ Quem segue estritamente o sabatismo, a prática judaica ou protestante de guardar o sábado. Disponível em <https://www.dicio.com.br/sabatista/>. Acesso em 15/04/2020, às 15h16.

diversas existências e ao mesmo tempo político, não estamos alheios às mazelas sociais e econômicas que nossa sociedade enfrenta.

Definido o calendário de um encontro por mês, formulamos um planejamento semestral sobre os temas que seriam abordados, fazendo, a partir daí, a seleção dos textos filosóficos a serem trabalhados. Nossa dinâmica de encontros, que normalmente aconteciam próximas às datas do calendário dos direitos humanos, consistia em quatro passos: problematização do tema, leitura do texto escolhido, debate e planejamento de ações que se estendessem a toda comunidade escolar. Dessa forma poderíamos chamar atenção para os temas a partir da construção dos próprios estudantes que tiveram como apoio a leitura e reflexão filosófica.

Vale ressaltar que a leitura filosófica não consiste em ler um texto que um pensador escreveu, uma vez que podemos ler textos produzidos por filósofos e não filosofar, ao mesmo tempo em que podemos filosofar ao ler textos políticos, poemas, romances, letras de música. Rodrigo (2009) nos oferece uma orientação quando pontua algumas questões sobre, segundo a pesadora, o primeiro ponto a ser observado consiste na seleção dos textos a serem lidos, que preferencialmente não apresentem grandes dificuldades do ponto de vista semântico, ressaltem o interesse do aluno e o domínio do professor. Quanto à metodologia da leitura, é importante que se privilegie o procedimento analítico com a estrutura racional, sendo decomposta em partes e dispostas e vinculadas

A autora ainda chama atenção para o hábito de se pedir que os estudantes elaborem sínteses e, segundo seu pensamento, essa seria uma abordagem equivocada. “É preciso lembrar que a análise deve anteceder a síntese, mesmo porque a boa síntese, aquela que resulta de uma compreensão e assimilação pessoal do texto lido – e não um mero pinçar aleatório de frases – supõe a análise” (p.75).

Ainda segundo esse pensamento seriam três as etapas aplicadas a essa leitura no EM, as quais nos basearam para essa experiência: a primeira trata-se de uma etapa preliminar que consiste em um esclarecimento semântico e conceitual, em que se busca os significados dos termos desconhecidos, recorrendo a dicionários, manuais e até mesmo à mediação do professor; a segunda etapa reside em uma estruturação lógica do raciocínio que vai tratar de uma elaboração de um esquema que deixe em evidência as etapas do texto, tais como introdução, desenvolvimento e conclusão, ao mesmo tempo em que também possibilita a visualização do raciocínio do texto em sua totalidade; por último uma visão sintética do texto, em que, após a leitura analítica, poderemos identificar o tema, problema e tese. (RODRIGO, 2009).

Segundo Thiollent (1986), as pesquisas em educação acompanham ações de educar, comunicar e organizar. Os participantes, enquanto atores, geram informações, orientam ações e tomam decisões planejadas que vão incidir no cotidiano e “envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões, e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes” (p.66). A seguir, serão descritos os encontros do núcleo com suas leituras, momentos de reflexões, questionamentos levantados e as ações planejadas em conjunto com integrantes a serem realizadas para toda a escola.

4.3. Principais leituras, reflexões e ações geradas

4.3.1. Gênero e Sexualidade

4.3.1.1 Educação, sexualidade e adolescência - Michel Foucault

Graças a uma vasta bibliografia, é possível estabelecer contato com diversos pontos dos escritos de Michel Foucault (1926-1984) capazes de promover reflexão sobre as questões da sexualidade junto à juventude. Em nossa experiência privilegiamos dois textos: *Corpo Utópico* (2009) e *A incitação aos discursos*, contido na obra *A História da Sexualidade: a vontade de saber*. (2009). Tivemos acesso ao primeiro texto a partir do próprio livro didático utilizado pela disciplina de Filosofia²⁹, trata-se de uma conferência do filósofo em 1966 na rádio France-Culture. Nele, o pensador estabelece uma relação entre o corpo humano e a utopia, na qual elabora sobre como a utopia do corpo está nas roupas que usamos, maquiagem, em máscaras e até mesmo tatuagens. Mudamos o corpo, a nós mesmos e nossos lugares no mundo.

Durante toda a nossa vida existem discursos que incidem sobre nossos corpos, os padrões de beleza e a normatização são inventados e reinventados, a indústria cultural não cansa de fazer surgir a cada nova estação um modo de se “preparar”, de se vestir, de se comportar. Na adolescência, muitas vezes essa tensão que cerca o corpo se impõe de forma mais expressiva, o corpo passa a ser produzido culturalmente a partir de intervenções. Esse texto foi escolhido, pois permite uma discussão interessante com os adolescentes sobre as técnicas de diferenciação corporal, como a tatuagem, o uso de piercings, além das técnicas de cirurgia plástica, como lipoaspiração e lipoescultura.

²⁹ GALLO, Silvio. Filosofia: experiência do pensamento. São Paulo, Ed. Scipione, 2016.

Em entrevista a essa pesquisadora, a estudante Lucy Maria, 16 anos³⁰ aponta “desde pequena eu sofri preconceito por coisas que tem que ser aceitas, o corpo daquelas pessoas, não o seu (...) você vai ter que dizer que o corpo daquela pessoa é bonito ou não é, bom ou não. Bonito para quem? Bom para quem?”. Surgiram relatos sobre o que os estudantes ouviram desde cedo sobre seus corpos magros, gordos, altos, baixos, negros e gays. A forma como apresentam esse corpo e as tentativas de apresentá-lo também foram sentidas. Um estudante relatou que em sua vida escolar sempre gostou de praticar exercícios físicos, e certa vez, em uma aula de educação física, usou uma calça *legging* o, que o fez ser expulso da aula. A posição institucional era a de que a vestimenta não era adequada ao seu corpo de menino.

Em seu texto Foucault afirma que “tatuarse, maquiar-se, mascarar-se é sem dúvida algo completamente diverso, é fazer o corpo entrar em comunicação com os poderes secretos e as forças invisíveis” (1966 apud Gallo, p. 105). Ou seja, os cosméticos, desenhos tatuados e máscaras querem passar uma mensagem. Os cuidados estéticos passaram a figurar enquanto exclusivamente feminino, no entanto, mulheres são julgadas tanto pela importância que dão a esse fato como por não derem. Em nosso encontro, integrantes lésbicas afirmaram que, ao se maquiar, eram questionadas se realmente gostavam de meninas; problematizamos sobre como a maquiagem pode marcar um corpo enquanto feminino e que, a partir daí, necessariamente se estabelece a ordem binária e heterossexual em se gostar do sexo oposto. Desconstruir essa ideia é lançar luz à questão de que maquiar-se enquanto um ato de autonomia do próprio corpo.

Um ponto que não escapou a esse debate foi a vestimenta. Não tardou para que um integrante denunciasse: “A roupa não é um convite!”. Tal expressão figura entre umas das principais reproduzidas pelo movimento feminista, quando o ponto é a violência sexual. Todas as meninas presentes no encontro afirmaram já terem vivenciado episódios de medo por suas roupas. Curtas, longas, a caminho da escola ou da igreja, o fato é que a vestimenta feminina ainda é perversamente indicada como fator da violência gerada.

³⁰ Entrevista XII, realizada com Lucy Maria em Fortaleza/2019. Duração: 04:16

Figura 1 – Reunião de Leitura e Debate sobre o texto O Corpo Utópico (Foucault)



Fonte: dados da pesquisa

Figura 2 – Confeção de um mural sobre as reflexões a partir do debate sobre o texto O Corpo Utópico



Fonte: dados da pesquisa

Foi proposto que os estudantes fizessem um mural sobre o que havíamos refletido para ser exposto na escola a fim de suscitar reflexão sobre a questão. Em seu texto Foucault propõe que é pelo corpo que nós nos colocamos no mundo e é por meio dele que podemos nos relacionar com as coisas e com outras pessoas. Nesse sentido, tudo parte do corpo e tudo passa por ele. O corpo é para um de nós uma confluência de possibilidades. Ao fim do encontro escutamos a música *Triste, Louca ou má*, da banda Francisco El Hombre, da qual um trecho destacado pelos estudantes fala “Minha casa não me define, minha carne não me define, eu sou meu próprio lar”.

Duas ações foram desenvolvidas a partir desse encontro. Na primeira, planejamos um desfile que pudesse expor os mais variados corpos, com a ideia de promover a noção de que nosso corpo é um encontro com o mundo e que existimos e pontuamos nossas questões também por meio dele. Para isso, pensamos no sábado letivo em que estariam acontecendo várias atividades lúdicas na escola como momento ideal, pois, além de termos um tempo maior para organização, também seria uma ocasião em que todos estariam disponíveis para assistir.

Partindo de uma perspectiva de colaboração, ao longo da semana, integrantes do núcleo conversaram com diversos estudantes que pudessem estar interessados, explicando a ideia central e como pretendíamos executá-la. A escolha de serem os integrantes a conversarem foi para que os estudantes ficassem mais à vontade em se voluntariar, já que entendemos que a aceitação do próprio corpo passa por diversas etapas e que as questões

pessoais devem ser levadas em consideração, também com o intuito do convite não ser encarado sob nenhuma forma de poder.

Figura 03 – Desfile



Fonte: dados da pesquisa

Quando chegou o período do carnaval, no qual infelizmente os atravessamentos de várias questões sobre o corpo dos sujeitos se mostram, refletirmos sobre como as questões estéticas demonstradas pelos corpos podem ser encaradas em nossa sociedade nos momentos em que parece haver uma supervalorização deles. Além de vários discursos colocados sobre como os corpos devem se apresentar, existem as fronteiras que são invadidas pelo assédio. A partir daí pensamos como poderíamos realizar uma intervenção sobre o respeito ao corpo do sujeito e do outro.

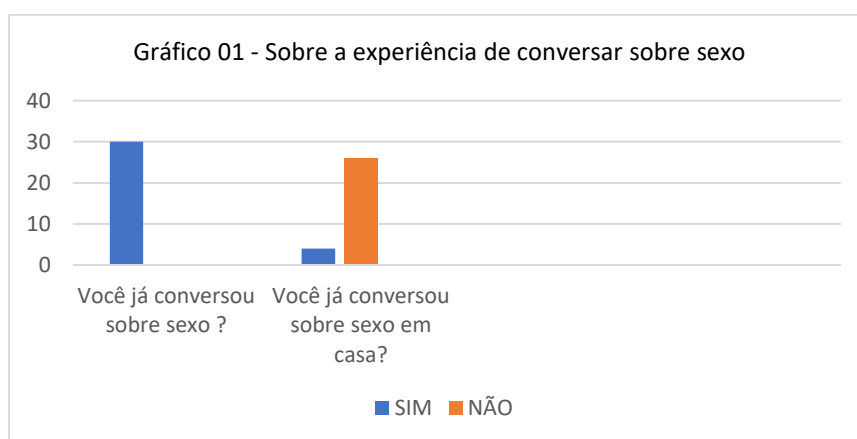
Para alcançar tal objetivo, realizamos uma oficina de estandartes carnavalescos que tivessem essa questão como tema. Eles ficaram expostos durante duas semanas no mural do corredor principal de nossa escola, onde poderia ser visível não somente aos estudantes, mas também a visitantes.

Figura 04 – Estandartes Carnavalescos



Fonte: dados da pesquisa.

Utilizando cores vibrantes, purpurina, tinta, colares de flores, estudantes confeccionaram seus estandartes carnavalescos com criticidade. Foi interessante poder vivenciar a ressignificação desses materiais, normalmente utilizados na super exposição do corpo durante esse período do ano, enquanto ferramentas capazes de escrever uma nova maneira de pensar. O segundo texto trabalhado foi *A incitação aos discursos*³¹ e ao iniciar sua leitura, foram feitas duas perguntas: a primeira era “quem já conversou sobre sexo?” e, a segunda, “quem já conversou sobre sexo em casa?”



Fonte: Dados da pesquisa

Dos trinta estudantes presentes no encontro, todos já haviam conversado sobre sexo em algum momento de suas vidas, no entanto, apenas quatro teriam realizado essa conversa em casa. No texto abordado Foucault elabora que, nas sociedades dos séculos XVI e XVII, embora se acreditasse que o sexo era reprimido, ele foi valorizado como o segredo por excelência; em decorrência disso, falava-se muito sobre sexo, na mesma medida em que ele era reprimido. Muito se estabelece hoje que o sexo não seja ponto de discussão na escola, baseado na premissa de que seria função da família, porém entendemos que as intenções não são necessariamente de preocupação, mas sim de regulação do discurso.

Ao ter contato com o texto os estudantes ressaltaram que, ao mesmo tempo em que percebem o discurso do sexo incisivamente em torno de si, por meio das músicas, filmes, séries, até mesmo em suas conversas nas redes sociais, também sentem que não são em todos os lugares que eles podem falar ou escutar. Outro ponto ressaltado foi em relação ao vocabulário, ou seja, não são todas as palavras que sabem sobre sexo permitidas de serem

³¹ Texto contido na obra *A história da sexualidade: a vontade de saber*. 2009. p. 21 – 36.

ditas em todos os lugares, por exemplo, o relato de um estudante sobre em sua igreja, quando em um grupo de jovens se convida para uma roda de conversa, o tema gira sempre em torno da reprodução e nunca ao prazer.

Foucault aborda em seus escritos³² sobre a questão da sexualidade dos jovens, principalmente nas instituições escolares. Ele argumenta que a partir do século XVIII o sexo em idade escolar passa a ser um problema de ordem pública. Variados discursos de especialistas são construídos a partir daí, médicos, pedagogos, professores têm muito a dizer a todos os alunos que só estariam no papel de ouvintes. Muitos foram os destaques apontados pelos integrantes do núcleo, o primeiro tendo surgido a partir de todas as palestras “de educação sexual” ao longo da vida escolar, cuja dinâmica sempre foi a de um especialista na frente com seu slide, projetando fotos de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs).

Um integrante chamou atenção para o fato de essas palestras serem praticamente todas voltadas para o público heterossexual, enquanto ficava evidente que a população homossexual era citada apenas no momento a se falar do HIV, como se fosse uma associação. Os estudantes ressaltaram que em todas as conversas oficiais durante sua vida escolar até então, o sexo era retratado como algo ruim, um pecado, principalmente quem não seguia as normas da sexualidade tidas como “normais”.

Os discursos de opressão produzidos pelo sexo que permeiam o cotidiano escolar foram colocados: “Por que uma menina que exerce sua liberdade de escolha é chamada de fácil?” “Por que quando alguém quer ofender ao outro o chama de gay?” “Por que, ao exigir seus direitos, uma menina é vista como arrogante?” “Por que chamam de indeciso que se reconhece enquanto bissexual?” “Por que ‘mulherzinha’ é sinônimo de fraqueza?” O exercício da leitura e reflexão do texto referido trouxe ao grupo uma possibilidade de desconstrução sobre como convivemos e o que reproduzimos do discurso do poder sobre o sexo e sobre sua “incitação regulada e polimorfa”.

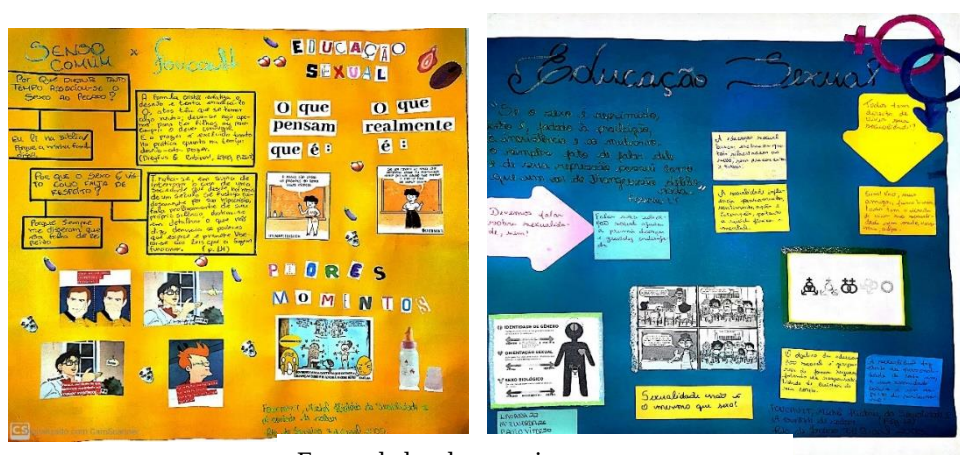
Abrindo espaço para a síntese da elaboração de ideias a partir das leituras, o pensamento de Michel Foucault foi ponto de partida para que estudantes pudessem desenvolver suas reflexões. Um tópico bastante ressaltado por eles no decorrer da leitura foi o de não haver um debate que de fato despertasse interesse a respeito da sexualidade. Sempre pontuados por questões religiosas da reprodução, ou mesmo sob a perspectiva heterossexual,

³² FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade do saber*. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 2005.

até mesmo promovido de formas tímidas e constrangidas, o sexo figura o cotidiano do adolescente ao mesmo tempo em que não figura.

Ora, a sexualidade é tema nas conversas entre os jovens de forma corriqueira, no entanto, o que falam tradicionalmente sobre ela do ponto de vista institucional não contempla a curiosidade adolescente. Essa mesma curiosidade não é retratada amplamente, uma vez que o discurso sobre o sexo, como nos propõe Foucault, é incitado e ao mesmo tempo tratado como um segredo. Aliando isso à conjuntura em que algumas correntes defendem que não se possa falar sobre sexo nas escolas, os estudantes, a partir da construção de materiais criativos, expuseram suas opiniões.

Figura 05 – Materiais elaborados por estudantes a partir da leitura dos textos de Michel Foucault



Fonte: dados da pesquisa

Gostaríamos de enfatizar a expressividade e espontaneidade que apareceram na produção desses materiais. Relutamos a aceitar a ideia comumente expressada de que a juventude não está interessada em aprender, por acreditarmos que, não somente os jovens estão interessados em aprender, como também que podem produzir conhecimento. Ainda amparados pelas reflexões suscitadas pelo pensador francês, os estudantes consideraram que o discurso circulante atrelado às questões sexuais na própria escola atendia às demandas do poder que domina as normas de gênero. Dessa forma foi pensada uma campanha em que frases com questionamentos e reflexões fossem lançadas ao público em geral, visando uma possibilidade de desconstrução. Seguindo as tendências das redes sociais, a ideia era fazer uso da *hashtag* #semjulgamentos e publicar em suas redes sociais de forma espontânea e voluntária.

Figura 06 – Campanha #semjulgamentos



Fonte: dados da pesquisa

As atividades nas redes são múltiplas e não necessariamente voltadas para ações diretas, sendo pensadas muitas vezes enquanto mecanismos de denúncias. O grau de autonomia em manifestações decorrentes das redes também se mostrou alto, inclusive em movimentos pelo mundo afora. Os movimentos pelos direitos humanos no Brasil concentram muitas ações a partir das redes sociais, inclusive as que ganham as ruas. Dentro dessa conjuntura os movimentos voltados às questões fazem parte dos que mais se destacam (COSTA, 2018). Fazendo uso de sua familiaridade com as redes sociais e seus desdobramentos políticos, estudantes lançaram a campanha #semjulgamentos rebatendo os discursos preconceituosos que faziam parte de seu cotidiano.

4.3.1.2 Quem disse que meninas vestem azul e meninos vestem rosa? - Judith Butler

O pensamento de Judith Butler tem a característica de causar uma revolução ao se ter contato. Performance, desconstrução, binarismo, *queer*, todas essas palavras circulam nas redes sociais e causando espanto e curiosidade. Ansiosos por estarem lendo o texto de alguém que ainda está produzindo sobre vários temas, o fato é que a pensadora estadunidense ganhou espaço cada vez maior na agenda dos estudos sobre gênero, principalmente dos estudantes que ansiavam por entender seus conceitos.

Iniciamos o encontro com a reprodução de um vídeo clipe do cantor Fiákra³³, cuja música *Homem com H* ficou famosa na voz de Ney Matogrosso. A canção traz consigo várias questões refletidas/desconstruídas que podemos relacionar com o pensamento de Butler. A versão escolhida evidencia várias performatividades, favorecendo uma reflexão sobre a descontinuidade entre sexo/gênero/desejo que, no decorrer e ao fim da leitura, poderíamos identificar.

De certo, a obra de Judith Butler não consiste em uma leitura fácil, logo, foi preciso não apressar o processo. Nesse caso nos debruçamos em mais de um encontro sobre a leitura do primeiro capítulo da obra *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade* (2017). O primeiro ponto partiu da música: “o que é ser homem com H?” As características foram sendo elencadas em uma atividade que os próprios integrantes denominaram “chá de revelação”³⁴, na qual, foi proposto que fossem à lousa e em duas colunas, uma com o pincel vermelho (em menção à cor rosa) e outra com o pincel azul, escrevessem, respectivamente, as características que se associam até hoje a mulheres e homens – quando mesmo em pronunciamentos oficiais é dito que meninos vestem azul e meninas vestem rosa.

Iniciamos a leitura do texto sobre como a pensadora aborda a questão do “sujeito”. Butler (2017) propõe que um sujeito não é simplesmente mulher ou homem, uma vez que seu gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos. Também porque o gênero estabelece interseções com modalidade raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais das identidades que foram construídas pelo discurso. Nesse momento os estudantes foram provocados a pensar sob uma perspectiva plural, protagonizada por vários grupos que se reconhecem, se organizam coletivamente (a seu exemplo) em torno de identidades culturais de gênero, raça e sexualidade.

Para isso é preciso descentralizar a cultura que se baseia no homem branco ocidental, heterossexual, de classe média, e admitir que existem mais sujeitos, dessa forma questionando toda uma cultura, ciência, arte, ética, estética e educação. Questionar a própria noção pela qual a instituição escolar opera as formas de viver o gênero e a sexualidade que se baseia em um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade, ou seja,

³³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-KpgEcdxkO0> . Acesso em 17/04/2020 às 20h34.

³⁴ Um evento, em substituição ao chá de fraldas, em que a comemoração é organizada com referências aos estereótipos construídos a ambos os sexos e, durante o evento, amigos e familiares ficam sabendo se o bebê que vai nascer é menino ou menina, de acordo com um momento em que se faz referência ao rosa (caso menina) e azul (caso menino).

como se existisse uma forma sadia e normal dessas vivências. Afastar-se desse padrão significa ser “excêntrico”, “estranho”, “esquisito”. Ora, meninos passaram a vida toda sendo ensinados a se afastar de tudo que fosse associado ao feminino, uma vez que pelas regras determinadas isso é ser fraco, o que também, segundo essa noção equivocada, essa fragilidade pode sugerir que sejam homossexuais, outro grupo de indivíduos que são ensinados a distanciar-se.

Os estudantes relatam que parece haver, a cada passo que acontecem em suas experiências, a necessidade de uma definição que atenda aos padrões binários, colocando-os em situações em que parece que não podem ser diversos. O contato com o texto de Butler não só permite, como sugere, que essas barreiras sejam ultrapassadas, não estabelecendo limites baseados no que sujeitos “tenham que ser” de acordo com o que foi imposto socialmente em relação à “concordância” que se espera entre as identidades sexuais, desejos e performances.

O que pudemos perceber ao longo de vários encontros é que em nosso contexto muitos jovens chegam até o Ensino Médio, ou seja, no período da adolescência, sem haver pensado sobre si, apenas seguindo sobre as regras do que foi instituído. Não é incomum encontrar, nos relatos dos integrantes do Núcleo, narrativas de sujeitos que estão em uma luta interna sobre o que é dito enquanto “normal”, “natural” e como se enxergam no mundo. Butler denuncia esse momento quando afirma que “as ‘pessoas’ só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero” (2017, p.42).

Quando nos debruçamos sobre o entendimento do que seria um gênero inteligível – ou seja, aquele que remete a uma relação de coerência entre sexo, gênero, prática sexual e desejo – muitas dores dominaram o tom do debate. Mesmo se tratando de indivíduos com pouca idade, havia muitos episódios em que foram levados a se relacionar com pessoas sob a lógica da relação binária, negando, calando de si mesmos seus desejos.

O texto de Butler analisado permitiu problematizar junto ao Núcleo como são construídas essas relações sociais reguladas pelos padrões da norma, para além de apenas “informar” aos estudantes sobre tolerância, compreender a partir da matriz filosófica foi essencial nesse processo. Aprofundar a reflexão sobre a superação da lógica binária promoveu uma mudança de perspectiva mais sólida, como nos relata uma integrante “Antes eu pensava que essa questão da diversidade era apenas, tipo, respeitar. Mas eu não tinha uma noção de porque eu precisava respeitar, e nem pelo que cada pessoa dentro dessa diversidade, passava. Depois dessa leitura eu comecei a compreender as razões disso.” (Entrevista XII, realizada com Lucy Maria em Fortaleza/2019.Duração: 04:16).

Estabelecendo relação com o cotidiano, refletimos durante a leitura sobre a lógica binária e a ordem heterossexual que se impõe sobre os desejos, criticadas por nossa autora, sobre como a regulação dessas questões impacta diretamente na vida de pessoas que não seguem normatizadas. Pontuamos sobre o projeto conhecido como “Cura Gay”³⁵, cujo texto da proposta, de um modo geral, atende às perspectivas do discurso normalizador e opressor, o que fica explícito em um trecho do primeiro parágrafo, que diz: “visando auxiliar a mudança da orientação sexual, deixando o paciente de ser homossexual para ser heterossexual”. A partir do entendimento de que a proposta de lei é uma tentativa dos setores conservadores em fazer retroceder os avanços conquistados pelo movimento LGBTQ+ na luta por sua existência e visibilidade, avançamos no texto em direção à ideia trabalhada pela autora de performatividade.

Ao voltarmos à música, quando inicia “Quando eu estava pra nascer/ De vez em quando eu ouvia/Eu ouvia a mãe dizer/Ai meu Deus como eu queria/Que essa cabra fosse home'/Cabra macho pra danar”, relacionamos com o que a pensadora aponta ao nos dizer que o gênero mostra ser performativo, sendo sempre um feito, não sendo uma obra do sujeito que é preexistente ao feito. Ou seja, antes mesmo de nascermos, é inscrito sobre nós as características esperadas dos gêneros inteligíveis, em crítica a essa realidade, a pensadora nos apontou que “não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero, essa identidade é performatividade constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados” (2017, p.56).

Refletir acerca de como a linguagem e os símbolos marcam corpos, sexo, gênero desde nosso nascimento, pode possibilitar compreender existências que atravessam aspecto binário. Tais indivíduos no interior da escola, mesmo existindo e muitas vezes reivindicando essa existência, no máximo alcançam um reconhecimento meramente retórico por parte das instituições, é preciso compreender a importância do reconhecimento de fato, tal atitude faz parte da luta por direitos.

A estrutura escolar, de maneira geral, impõe a matriz heterossexual, que delimita os padrões a serem seguidos ao mesmo tempo em que fornece a pauta para as transgressões, ao pensar as ações que seriam desdobramentos das leituras de Judith Butler, era essencial que elas não atendessem ao padrão de conformidade da lógica dos gêneros. Questionar e

³⁵ PL 4931/16 de autoria do Deputado Ezequiel Teixeira, proposta atualmente encontra-se arquivada. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2081600>. Acesso em 18/04/2020 às 18h48.

desnaturalizar as identidades sexuais aceitas exigiria uma prática pedagógica que tornasse visível quem antes não era visto, portanto, considerado inexistente.

Em uma sociedade que ainda hoje despreza o sujeito homossexual e considera isso enquanto prática “comum” e “compreensível” é onde se encontra a escola e seus indivíduos. Daí vale a pena trazer essa questão para primeiro plano. Consideramos absolutamente relevante a reflexão acerca das formas de viver a sexualidade e sobre as muitas formas de experimentar prazer e desejos. Portanto, parece importante também intervir, alterar e perturbar de algum modo o que se considera enquanto “normal”.

Para descentralizar os sujeitos heterossexuais da cultura é necessário construir um ambiente no qual os indivíduos homossexuais e de outras sexualidades possam ter direito à existência, portanto, à voz e protagonismo. Pensando a partir da nossa experiência exitosa com a roda de conversa sobre mulheres, decidimos realizar novamente um momento que envolvesse toda a nossa comunidade escolar, organizando uma segunda edição. Para a ocasião foram convidados representantes da célula de gênero e diversidade, da secretaria de educação, um ex-aluno trans e militantes dos movimentos LGBTQ+ na cidade de Fortaleza.

Figura 07 – Cartaz de divulgação Roda de Conversa sobre Gênero e Diversidade na escola.



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 08 – Convidados, organização e momento da roda

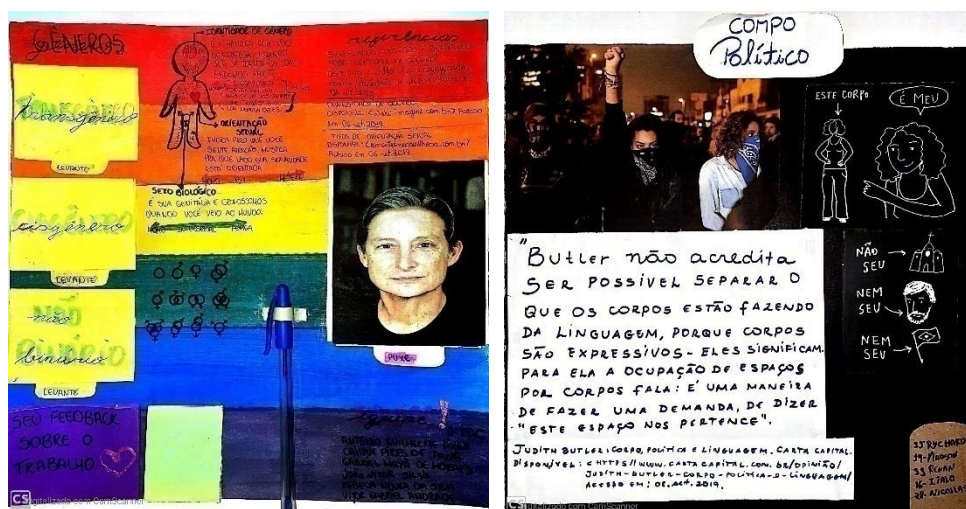


Fonte: dados da pesquisa.

Sendo o pensamento de Butler um desafio em sua leitura e desdobramentos, o material didático a ser construído também se tornou desafiador, mais ainda pelo caso de a pensadora questionar a estrutura binária das identidades sexuais, possibilitando pensar diversas existências. Os estudantes demonstraram uma curiosidade específica sobre as formas em que essas identidades podem se apresentar. A cada descoberta uma reflexão que gerava outra, participando do processo de desconforto, do esquisito, do estranho, não elaborado a partir desse pensamento.

Os materiais a seguir são resultados dessas reflexões incomodas e subversivas à lógica que rege as identidades sexuais, que ainda nos dias de hoje impõem a vigilância e o controle, e diversificam as formas de regulações, multiplicando as esferas e instituições que são autorizadas a reproduzir e impor, definindo padrões do que é adequado e pertinente.

Figura 09 – Materiais didáticos elaborados a partir do pensamento de Judith Butler



Fonte: dados da pesquisa

Seguindo a ideia de que as posições de gênero se multiplicaram, é preciso lidar com elas para além do binário, entendendo que fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas, a escola – educadores e educandos – não estão fora dessa história. Não se pode mais estancar essas questões, não há como “ignorar” as “novas” práticas e seus sujeitos, nem suas contestações. Desafiando a vocação normalizadora da escola enquanto instituição, quando esses sujeitos erguem suas vozes é preciso refletir sobre a questão.

Diversos preconceitos estão ligados a essa esfera de normatização – quando, por meio de expressões homofóbicas, busca-se a ofensa entre os estudantes, quando não se reconhece sua forma de se relacionar enquanto válida, quando não se permite seu afeto, suas roupas, suas formas de expressão. Pensando nisso realizamos uma exposição de fotos sobre visibilidade desses sujeitos.

Figura 10 – Exposição fotográfica de combate à Homofobia



Fonte: dados da pesquisa

4.3.2 Gênero e Feminismos

4.3.2.1 “Fortaleça a mente feminina e haverá o fim à obediência cega” - Mary Wollstonecraft

A inglesa Mary Wollstonecraft (1759-1797), intelectual libertária, ativista de causas sociais e antiescravagista, que escreveu no fim do século XVIII a obra *Reivindicação dos direitos da mulher*, considerado por muitos como documento fundador do feminismo marca as nossas reflexões sobre como a questões gênero não são exclusividade do tempo de agora. Publicado em 1792 em resposta à Constituição Francesa de 1791, que não incluía as mulheres na categoria de cidadãos, entre as diversas denúncias contidas na obra ressaltamos aqui a que diz respeito à educação formal das mulheres. Sobre isso a pensadora elabora a respeito da ideia prevalecente de que mulheres não eram capazes de alcançar níveis mais altos de racionalidade.

Iniciamos o encontro, com a leitura (e declamação) de um poema da poetisa Rupi Kaur publicado na obra *Outros jeitos de usar a boca* (2017):

quero pedir desculpas a todas as mulheres
que descrevi como bonitas
antes de dizer inteligentes ou corajosas
fico triste por ter falado como se
algo tão simples como aquilo que nasceu com você
fosse seu maior orgulho quando seu
espírito já despedaçou montanhas
de agora em diante vou dizer coisas como
você é forte ou *você é incrível*
não porque eu não te ache bonita
mas porque você é muito mais do que isso (p.178)

Após a leitura do poema foi proposto que os estudantes refletissem sobre quais adjetivos eram comumente utilizados para os diversos grupos de indivíduos. Outra pergunta referiu-se a quantas mulheres produtoras de conhecimento eles haviam estudado nas diversas áreas. Apenas a cientista (destacada pelos próprios integrantes como duas vezes ganhadora do Prêmio Nobel) Marie Curie apareceu massivamente entre as respostas e alguns estudantes apontaram Simone de Beauvoir. Seria verdadeira a ideia de que a produção do conhecimento é algo natural do que é masculino? Seria tarefa muito difícil para as mulheres pensar? Com esses questionamentos em mente, iniciamos as leituras.

Foi escolhido para esse estudo o texto *Discussão sobre a opinião prevalecente a respeito do caráter sexual* encontrado na obra *Reivindicação dos direitos da mulher* (2017),

entretanto, antes, passamos pela introdução da obra a fim de entender melhor o que a pensadora planejava em suas reflexões. Fato marcante foi que, ao entenderem o ponto defendido por Wollstonecraft, a sinalização imediata aprovação do grupo em relação ao estilo direto e eloquente da pensadora, mais precisamente no momento em que ela, revelando um sentimento de convicção em sua defesa, fala “animada por esse importante objetivo, abdicarei de escolher minhas frases ou polir meu estilo” (2017, p.28).

A pensadora trabalha a ideia de uma educação das mulheres enquanto menosprezadas e aponta esse fato enquanto a primeira causa de sua miséria. Os integrantes consideraram que sua revolta é justificada e a endossaram, Jade Lima, integrante do Núcleo destacou “parece que a gente está condicionada, porque certas coisas parecem não poder, parece que há um certo limite do que uma mulher pode fazer, do que ela deve falar”³⁶. Wollstonecraft (2017) prossegue e desenvolve em seu texto uma argumentação filosófica que põe em xeque questões de sua época que, embora com evidentes avanços, persistem de alguma maneira até hoje e afetam principalmente a mulheres de classes sociais mais vulneráveis.

A filósofa, repetidas vezes, ressalta que foi construído desde a infância, em torno da mulher, um modelo de aceitação de obediência enquanto uma virtude. Ela aponta que o ideal de *dama* constituído enquanto um ideal não apenas de gênero, mas também de classe, seria um dos responsáveis por essa inferiorização. Com uma crítica política, a pensadora alega que a educação da classe rica seria voltada para criar seres “débeis e artificiais” (2017, p. 27). Ela propõe em seu texto persuadir as mulheres a se esforçarem para adquirir força tanto na mente quanto no corpo, ao mesmo tempo não deixando os homens de lado, pois em vários momentos de sua escrita imprime um tom de conversa com eles, como uma argumentação e convencimento.

Wollstonecraft também não poupa a tradição filosófica, citando e refutando Rousseau quanto ao que ele escreveu de como deveria ser Sofia, a companheira de Emílio. Essa citação permitiu uma breve mediação da pesquisadora sobre o pensador e o tema abordado por ele em sua obra *Emílio* (1999). Integrantes do núcleo ficaram espantados ao perceber que mesmo no seio da filosofia, associados ao exercício da razão, filósofos expoentes de suas épocas consideravam as mulheres enquanto não dignas da atividade racional. A pensadora ressalta: “De fato, me parece que homens agem de maneira muito

³⁶ Entrevista X, realizada com Jade Lima em Fortaleza/2019. Duração: 13:56.

pouco filosófica quando tentam assegurar a boa conduta das mulheres, tratando de mantê-las sempre em um estado infantil” (2017, p. 40).

Foi levantada a questão por integrantes do núcleo no tocante a qual papel ainda hoje a educação tem na vida das mulheres e como parece natural que aos meninos sejam reservados os níveis mais superiores de educação. A questão das obrigações domésticas veio ao debate, pois se sobrepõe na vida feminina, aos estudos formais, tomando-lhe tempo. Ficou evidente que gostar de desenvolver tarefas domésticas, bem como o cuidado com a “beleza” (estabelecida pelos padrões sociais), não seriam problemas para qualquer indivíduo e que da mesma forma não deveria ser encarado enquanto “natural” a ninguém.

A pensadora rebate o pensamento constituído de que as maiores virtudes da mulher giraria em torno de elas serem agradáveis (como ressalta Rousseau), ao mesmo tempo em que elabora que a opinião prevalecente de que a mulher foi criada para o homem tenha surgido com a ideia de que Eva foi criada da costela de Adão. Ora, Wollstonecraft diz que essa história só prova que “o homem, desde a mais remota antiguidade, achou-a conveniente para exercer sua força, a fim de subjugar sua companheira” (2017, p.47). Com grata surpresa, esse trecho não causou desconforto aos integrantes religiosos, que afirmaram que atualmente existem outras interpretações possíveis para essa passagem bíblica do que a mera submissão feminina. No entanto, fizeram questão de ressaltar que o pensamento ainda existe em vários setores das comunidades religiosas que fazem parte.

Wollstonecraft argumenta com a ideia predominante da época, quando escreve “Fortaleça a mente feminina, expandido-a, e haverá um fim à obediência cega” (2017, p.45), e mais à frente, seguindo a mesmo raciocínio, propõe: “Deixemos espaço para que suas faculdades se desenvolvam e suas virtudes ganhem força e, então, decidiremos qual deve ser a posição do sexo feminino, por inteiro, na escala intelectual” (2017, p.57). Os dois trechos apontam para a mesma ideia, de que se for dada às mulheres a mesma educação formal e a partir dela as mesmas condições de se dedicar aos estudos, as barreiras da submissão poderão ser rompidas.

Muitas foram as reflexões, ganhando aqui destaque o espanto dos estudantes ao se darem conta de que um texto escrito no século XVIII ainda nos toca com questões que não foram resolvidas. Embora se reconheça o avanço, como o próprio fato de haver meninas estudando naquele momento, ainda persistem questões quanto à sua capacidade, a forma como aprendem, de que conhecimentos precisam “gostar”, quais “nunca vão aprender”, quais cursos universitários “são de meninas, quais de meninos.” Se um rapaz ou uma moça ultrapassa essa linha do gênero em suas escolhas, o que dirão sobre sua sexualidade? Quais

estigmas e violências estarão expostos? A política de normatização do gênero ainda promove uma vigilância intelectual que incide sobre os indivíduos.

Mary Wollstonecraft é contundente quando afirma que é injusto subjugar as mulheres, uma vez que elas compartilham com o homem o dom da razão, e sobre a negação desse fato aponta: “Esse é o tipo de argumentação dos tiranos de qualquer espécie, do fraco rei ao fraco pai de família; estão ávidos por esmagar a razão, no entanto sempre afirmam usurpar se trono somente para ser úteis” (2018, p.19). A partir da tomada de consciência de uma conjuntura que parece cada vez mais apagar as conquistas exercidas por mulheres nos últimos séculos nos diversos lugares em que ocupam, entre eles o lugar do conhecimento é que a crítica de Wollstonecraft se faz ecoar.

Com o intuito de evidenciar mulheres que constroem o saber e, ao mesmo tempo, inspirar e possibilitar uma desconstrução do pensamento de meninas e meninos, decidimos promover junto à comissão organizadora da semana científica de nossa escola uma programação durante o evento. Conseguimos realizar a palestra de abertura da semana convidando mulheres pesquisadoras de várias áreas para falar sobre suas pesquisas e experiências.

A Semana de Ciência, Tecnologia e Cultura (SEMCITEC-PR) de nossa escola consiste no principal evento anual da instituição. A escola se volta durante um semestre inteiro entre lançamento de edital, abertura de inscrições, deferimentos, horários específicos para orientação e evento. São mais de cinquenta trabalhos desenvolvidos a partir de parâmetros científicos de normatizações oficiais e seus avaliadores são especialistas convidados advindos de outras instituições de ensino, que constituem na própria rede estadual, institutos federais e universidades. Seus desdobramentos têm se mostrado muito produtivo em outras semanas científicas pelo país e América Latina, ponto que será destacado mais à frente.

Figura 11 – Palestra de Abertura da SEMCITEC-PR com o tema “Mulheres na Ciência”



Fonte: dados da Pesquisa

Se nossas intenções eram dar visibilidade às importantes reflexões de Wollstonecraft, a forma que encontramos foi ressaltar o trabalho de mulheres na produção de conhecimento. Dessa forma, sugerimos um trabalho em parceria com a comissão organizadora da SEMCITEC-PR para a realização de uma palestra de abertura com o tema “Mulheres na Ciência”. Convidamos para o evento professoras e pesquisadoras mulheres das mais diversas áreas do conhecimento, a fim de que compartilhassem sobre os trabalhos desenvolvidos e suas vivências durante sua vida acadêmica.

4.3.2.2 “Ninguém nasce mulher” - Simone de Beauvoir

O Segundo Sexo (2009) da pensadora francesa Simone de Beauvoir, é marcado como uma obra de grande relevância para pensar as questões de gênero a partir da Filosofia, por essa razão, também esteve presente em nossos encontros, marcando o início de nossos estudos enquanto núcleo. Por se tratar de uma obra extensa, foi a que exigiu um número maior de textos escolhidos, portanto, para os encontros nos debruçamos sobre a *Infância, A Jovem e A mulher independente*, contidos no segundo volume da obra.

O primeiro ponto de debate levantado apresenta-se logo na primeira frase, não por acaso, a mais conhecida da autora: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade” (2009, p.361). Nesse primeiro contato com a citação, muitas vezes vista nas redes sociais manifestada de várias formas e contextos, um debate foi aberto sobre as características que normalmente se associam ao feminino e masculino. Meninas e meninos do ensino médio têm ideias acumuladas em seus entendimentos que foram formadas em várias esferas da sua vida social e, nesse momento, para muitos, impacta perceber que talvez algumas características que julgavam necessariamente de um tipo de gênero não são unanimidade entre os colegas.

Ainda no texto *Infância*, um ponto de grande reflexão dos estudantes aparece quando a pensadora aborda sobre o segundo desmame da criança. Nesse ponto é elaborado sobre a recusa a carinhos que se dá aos meninos esperando que eles aprendam a ser homens, pois “um homem não pede beijos... um homem não se olha no espelho... um homem não chora” (2009, p.364). Tal realidade é encontrada em muitas salas de aula e se conecta com as vivências dos estudantes quando percebem (ou se percebem) garotos que durante a sua adolescência não se permitem sentir ou demonstrar qualquer ação nesse sentido. Ao avançarmos nessa reflexão os relatos sobre uma pressão social imposta por grupos de meninos

foram aparecendo, com relatos dos jovens de que, quando alguém se arrisca a superar essas barreiras, pode acontecer de se tornar motivo de piadas.

No entanto, Beauvoir explana que é apenas nesse início que o menino se encontra aparentemente desfavorecido em relação às suas irmãs ou outras meninas, na verdade dizem que a ele está reservado desígnios maiores. “Persuadem a criança de que é por causa da superioridade dos meninos que exigem mais deles; para encorajá-lo no caminho difícil que é o seu, insuflam-lhe o orgulho da virilidade; essa noção abstrata se reveste para ele de um aspecto concreto: encarna-se no pênis” (p.365). O ponto de debate a partir dessa ideia foi surgindo à medida que estudantes, relatando suas infâncias e vivências, foram percebendo a distinção em que foram criados. Questionamentos acerca de suas preferências, tais como cores, brincadeiras, e mesmo o curso que escolheram para ingressar na escola foram postos em pauta. Um integrante relatou “o receio do homem é o rosa”³⁷.

Ainda sobre esse texto foi realizada uma atividade que consistia em perguntar “O que você já deixou de fazer por ser considerado menino/menina?” As respostas a essa reflexão revelaram um caráter diverso, e em uma delas um integrante ressalta: “Já deixei de ser considerado garoto, por conta de ter expressado meus sentimentos”³⁸; em outra, um estudante relatava sobre o medo de ser “acusado” de homossexual, e escreve: “já deixei de me relacionar com certas pessoas. Não cursei o curso que eu queria”³⁹. Essas respostas revelam o caráter normalizador em que se desenvolve uma educação que ignora as identidades e suprime as emoções, principalmente nos meninos.

Avançando em fragmentos da obra, justamente por se tratar de um ambiente acadêmico, Beauvoir, em *A Jovem* – o segundo texto trabalhado – fala sobre o peso que impacta nas realizações intelectuais quando observa que muitas vezes, a partir da adolescência, a jovem perde terreno nos domínios intelectuais. Logo de início os estudantes pautaram a ideia circulante do que se fala sobre as turmas majoritariamente femininas como as mais “fracas” em desempenho. Questionadas sobre a raiz dessa ideia, algumas meninas se apressaram em denunciar de um machismo institucional velado.

Ao serem convidados a compartilhar suas rotinas domiciliares após as aulas revelou-se que a maioria das meninas presentes acumula funções relacionadas aos “afazeres”

³⁷ Fonte: dados da pesquisa.

³⁸ Ibidem.

³⁹ Ibidem.

domésticos e cuidado dos irmãos mais novos, caso os tenham. Essas estudantes, inclusive, compararam sua rotina com a de seus irmãos em idades próxima, que ao chegar da escola não têm as mesmas obrigações, podendo se dedicar ao estudo ou até mesmo a alguma atividade de lazer. A pensadora nos fala que “os trabalhos caseiros ou as tarefas mundanas, que a mãe não hesita em impor à estudante, à aprendiz, acabam por exauri-la.” (2009, p.437).

Essa construção de que meninas são intelectualmente inferiores as coloca em uma situação aprisionadora de conformismo. Estudantes relataram que escutaram, durante sua vida escolar, comentários sobre suas supostas incapacidades de compreender determinadas disciplinas como sendo algo “biológico”: “Ora, você é menina, é normal que não aprenda matemática”, ou mesmo meninas que se destacam como estudantes são associadas com os meninos, pairando um pensamento de que deve se sentir superior às outras. Mas quando se relaciona afetivamente com um rapaz, são várias dessas estudantes que relatam o incômodo dos companheiros em observar seus sucessos acadêmicos.

Já em *A mulher independente*, apresenta-se a identificação de violências ainda hoje sofridas por mulheres e tabus sobre a sexualidade feminina a serem enfrentados, como o fato de não poderem demonstrar os desejos sexuais sem serem julgada, mesmo sendo independentes financeiramente, ou mesmo mulheres que, ao procurar encontros casuais, foram postas em perigo.

Mais significativo é o caso de uma mulher de mais ou menos quarenta anos, divorciada, que trabalhava duramente ao longo do dia para sustentar três filhos crescidos e os velhos pais. Ainda bela e atraente, não tinha absolutamente tempo para levar uma vida mundana, ser coquete, topar decentemente qualquer aventura que, aliás, a teria aborrecido. Entretanto, tinha sentidos exigentes; e julgava ter, como um homem, o direito de satisfazê-los. Certas noites ia perambular pelas ruas e dava um jeito de pegar um homem. Mas certa vez, depois de uma hora ou duas passadas, o amante não consentiu em deixá-la partir: queria saber seu nome, seu endereço, queria revê-la, amancebar-se com ela; como ela recusasse, surrou-a violentamente e só a abandonou toda machucada e aterrorizada. (2009, p.888)

A reboque desse trecho vem a questão da iniciativa feminina, que é colocada pelos estudantes como um ponto atual do debate, quando Beauvoir aponta que homens adultos dizem ter horror de que uma mulher tome a iniciativa e se essa mulher se oferece muito ousadamente o mesmo se afasta (2009, p.890).

Meninas e meninos se dividiram em experiências diferentes a esse assunto ser abordado, uma estudante chegando a relatar que o namorado não se conformara por ter sido ela a “pedir em namoro”. A pensadora francesa continua e reafirma que, “Se a mulher se oferece muito ousadamente, o homem se afasta: ele faz questão de conquistar. A mulher não pode, portanto, possuir senão fazendo-se presa: é preciso que se torne uma coisa passiva, uma promessa de submissão” (2009, p.890).

Outro ponto de importância na elaboração dos estudantes é a questão da maternidade. Mesmo dentro de uma agenda contemporânea de suposta abertura do debate sobre as questões de natalidade, ainda podemos perceber muitas ideias baseadas no senso comum acerca do papel da mulher enquanto mãe. A ideia de que o ser feminino só se completa a partir da maternidade ou que “toda garota quer ser mãe” ainda se encontra muito presente na escola, mesmo em um ambiente onde existem adolescentes grávidas que acabam tornando-se mães solo. A maternidade vem acompanhada, muitas vezes para as jovens em questão, de uma paralisação de suas atividades acadêmicas e agregadas a situações de preconceito. A falta de creches, de jardins de infância e estrutura colabora para a paralisação da vida dessa mulher (p.897).

Por fim, um dos grandes tabus relacionados ao corpo da mulher foi ponto de debate, principalmente em uma sala majoritariamente feminina: a menstruação. Ainda do capítulo sobre a mulher independente Beauvoir propõe uma reflexão acerca de se “as mulheres que se tornaram conhecidas por trabalhos ou ações pareciam dar-lhe pouca importância: terão alcançado seu êxito precisamente por causa da benignidade de suas perturbações mensais?” (p. 898).

A filósofa assume que as tensões morais são os fatores que influenciam na condição de muitas mulheres estarem cansadas de suas rotinas, e não suas condições naturais. Alguns integrantes, que fazem parte de uma turma majoritariamente de meninas, revelaram que desde o início de seus estudos é ensinado que precisam ter vergonha da sua condição de menstruação, e relataram que durante algum tempo do próprio ensino médio, ao se referir a absorventes com as colegas, durante as aulas dos professores homens, chamavam-no por nomes de frutas vermelhas, como “cereja”, pois foram instruídas por outras gerações de estudantes a não “constrangerem” seus professores. Tal atitude demonstra um aspecto do machismo reproduzido à sombra de uma cultura que insiste em censurar o corpo feminino até mesmo em seus processos naturais.

A partir daí foram pensadas três ações realizadas em grupos: a confecção de um material interativo, uma roda de conversa e um *zine* com os índices de violência contra a mulher a serem distribuídos na comunidade escolar e fora da escola. Tais atividades serão descritas no tópico referente às ações. A primeira consiste na criação de um material interativo contendo elaborações que estabelecem uma relação com a realidade vivida pelos autores a partir do reconhecimento do problema. Esse material é uma amostra entre vários que foram elaborados após as leituras, os quais foram expostos na escola durante duas semanas.

Após esse período foram digitalizados para que possam ser usados enquanto material auxiliar nas atividades em sala.

Figura 12 – Material elaborado por participantes sobre leituras de Simone de Beauvoir



Fonte: dados da pesquisa

A Roda de Conversa é um recurso que possibilita uma troca maior de informações, possibilitando maior fluidez de discursos diversos entre todos os participantes. A exposição de um tema é o primeiro passo de acordo com os objetivos da pesquisa e, a partir disso, as pessoas apresentam suas elaborações sobre ele, sendo que cada uma instiga outra a falar, argumentando e contra-argumentando entre si, posicionando-se e ouvindo o posicionamento do outro (MELLO, 2007).

Compreendendo o debate sobre o tema que abordamos enquanto algo permanente e que pretende alcançar a comunidade escolar de forma cotidiana, propusemos o desafio de organizar uma roda de conversa que pudesse ser realizada com todos da escola, contando, em todos os momentos, com o apoio da Gestão escolar. Pensamos em uma roda de conversa que tivesse como objetivo debater a condição da mulher e escolhemos o tema “Lugar de Mulher é onde ela quiser”, visando demonstrar que as mais diferentes mulheres podem ocupar os mais distintos espaços com a nítida intenção de desconstruir as barreiras instauradas pela construção dos gêneros.

Entretanto, alguns desafios se apresentaram, o primeiro relacionado à estrutura. Qual espaço poderia ser viável para que toda a escola participasse? Nossa escola conta com auditório, no entanto, a capacidade dele é de apenas 120 assentos, tínhamos o dobro disso

para acomodar. Então pensamos na quadra, onde os convidados seriam colocados no centro como em diversos programas de auditório, com cadeiras giratórias para uma melhor interação com a plateia. Mas outro desafio aparecia: quando essa experiência acontecia ainda não tínhamos um sistema de som que fosse capaz de ser eficiente em um espaço aberto para tantas pessoas. Contamos com o apoio de uma integrante do núcleo cujo pai trabalhava com aluguel de som; como o evento aconteceria na semana, no período da tarde, ele poderia contribuir.

Convidamos para esse momento uma cientista, uma aluna, uma ex-aluna que ocupa a função de policial, uma engenheira, uma professora que ocupa um cargo de gestão e integrantes de torcidas organizadas dos principais times do estado. Portanto, nesse evento estaríamos envolvendo toda a comunidade escolar, estudantes, professores, gestão, pais e sociedade. Porém, ainda restava outro desafio, que era o do tempo em que aconteceria. Contamos mais do que nunca com o apoio da gestão para a negociação com professores e realocação de horários, sendo para isso importante planejar essa ação com um mês de antecedência, levando em consideração a disponibilidade do equipamento de som, das convidadas e com o cuidado de não atrapalhar as atividades avaliativas que os professores pudessem ter programado.

A roda de conversa aconteceu no horário das duas últimas aulas da tarde, tendo a duração de uma hora e quarenta minutos, em que, no primeiro momento, as convidadas falaram brevemente de suas trajetórias e, no segundo, os estudantes fizeram perguntas.

Figura 13 – Roda de Conversa “Lugar de Mulher é onde ela quiser”



Fonte: dados da pesquisa

Como desdobramento desse debate, elaboramos um material sobre a violência que atinge as mulheres no interior de nossa sociedade, comparando os dados do Brasil com os do estado do Ceará. Aproveitando que nossa escola fica em uma avenida movimentada de

Fortaleza, nos organizamos para, na saída do horário escolar, distribuir nosso material aos familiares que vão buscar os estudantes e aos transeuntes de modo geral. Esse material também trazia informações sobre os números de denúncia que podem ser acionados no caso de identificação da violência contra a mulher.

Figura 14 – Distribuição de Materiais informativos



Fonte: dados da pesquisa

4.3.2.3. É preciso ser antirracista - Ângela Davis

*Me ensinaram que éramos insuficientes
Discordei, para ser ouvida,
O grito tem que ser potente.*

MC Carol e Karol Conka

Em certa manhã, na escola onde essa experiência se desenvolve, uma moça foi para a aula com um lenço na cabeça, usado de uma forma semelhante à de um turbante. Essa jovem foi exaltada, inúmeros elogios foram conferidos a ela das mais diversas ordens pelas pessoas que ali estavam – ela era branca. No dia seguinte outra jovem foi à escola exatamente com o mesmo acessório, mas não demorou até a hora do intervalo para que seu nome fosse escrito nas portas do banheiro com ofensas de cunho racista e machista – ela era negra. Apesar de ser um acontecimento contraditório por se tratar de um acessório que carrega um significado cultural do povo negro, o fato é que estamos em uma sociedade que tem como uma marca perversa o racismo estrutural.

A leitura de Ângela Davis (2016) bateu a nossa porta, escancarou-se sua emergência, sua importância, sendo, talvez, o maior desafio das leituras do núcleo, não pelo estilo de escrita da pensadora, mas pela realidade cruel que nos apresenta e por tantas

reflexões geradas. Se imaginarmos uma escola pública onde grande parte dos estudantes é de pessoas negras e somarmos a opressão de raça a todas as outras retratadas até então por essa pesquisa, teremos indivíduos que sofrem com múltiplos fatores. Sofia Pereira ressaltou em sua fala

A experiência de trabalhar na escola a questão de gênero, principalmente, o gênero sendo pautado a partir da raça, visando a pauta da mulher negra, fez com que houvesse uma mudança pessoal, me levando a entender uma história que também é minha e me descobrindo como uma mulher negra, que enfrenta cotidianamente o machismo, mas também o racismo (...) Estudar gênero, levou me a compreender melhor tudo que permeou a minha vida até aquele momento. (Entrevista XV, realizada com Sofia Pereira em Fortaleza, 2019. Duração: 04:49)

Meu lugar de pesquisadora nunca foi tanto de escuta como nessas leituras. A mediação em termos filosóficos era a contribuição que poderia ser dada nesse lugar de onde estávamos, no entanto, para além disso, a voz seria majoritariamente dos integrantes desse grupo. A leitura de Davis impactou em nossas mentes, visões e cotidiano escolar quando começamos a pensar sobre as práticas de racismo estrutural, que se mostravam comuns. Esse impacto atravessou mentes, corpos, cabelos e cores. Inúmeras foram as ações derivadas dessa experiência e, embora não sejam todas retratadas nesse texto, insistíamos em tornar a discussão permanente e aliada com todas as outras questões debatidas até aqui.

A leitura, como já fora destacado, voltou-se para a obra *Mulheres, Raça e Classe* (2016), da pensadora Ângela Davis, e como bem aponta a filósofa brasileira Djamila Ribeiro, no prefácio da edição que utilizamos, “Davis traz as inquietações necessárias para que o conformismo não nos derrote” (2016, p.13). Partimos então para a leitura dos três primeiros capítulos da obra em encontros diferentes, seguindo o tempo das estudantes e dos estudantes.

O primeiro ponto abordado pelos estudantes foi a notória a diferença da situação das mulheres por meio do recorte de raça, mostrando que esse fator é reflexo de uma cultura duplamente opressora a essas mulheres. Sendo patriarcal e racista, consiste em uma herança do regime cruel imposto pela escravidão. A leitura da obra de Davis nos proporcionou essa reflexão, quando a filósofa aponta:

No que dizia respeito ao trabalho, a força e a produtividade sob ameaça do açoite eram mais relevantes do que as questões relativas ao sexo. Nesse sentido, a opressão das mulheres era idêntica à dos homens. Mas as mulheres também sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas. (2016, p.19)

Além da opressão que sofriam por sua condição de escravas, essas mulheres estavam vulneráveis a todas as formas de correção sexual, tornando o estupro uma das formas de expressão do domínio por parte de senhores e feitores. Isso impactava em outras formas de

perceber sua existência, e uma vez tratadas como reprodutoras, não como mães, veriam seus filhos serem vendidos como peças. Ao mesmo tempo em que não eram vistas como o que era constituído enquanto “ser mulher”, ou seja, frágeis e delicadas, estavam aptas a trabalhar de forma pesada do mesmo modo que os homens na lavoura. Os estudantes chamaram atenção para a forma deturpada de como a escravidão feminina é retratada pelas novelas, nas quais aparecem somente os homens executando o trabalho nas lavouras.

Do mesmo modo, no texto de Davis pudemos ter contato com histórias de resistências por parte dessas mulheres. A autora elabora que as mulheres negras não foram passivas em relação à sua condição, resistiram ao assédio sexual dos homens brancos, defenderam suas famílias e foram participantes de rebeliões, e constantemente se juntavam à comunidade de escravos fugitivos e realizavam ações de sabotagem. A filósofa faz questão de ressaltar que as mulheres negras retratadas enquanto passivas das opressões sofridas eram exceções, e não regra.

Essa leitura, quando relacionada com o cotidiano das integrantes do grupo, revelou uma realidade de várias gerações de mulheres negras em suas famílias que ainda hoje resistem à opressão do racismo estrutural no Brasil. Ora, faz pouco mais um século que o país nominalmente libertou a população negra da condição de escravidão, sabemos que os reflexos desse sistema ainda são sentidos hoje em dia, desse modo, não é incomum encontrar famílias de estudantes em que, há diversas gerações, são as mulheres negras que resistem à conjuntura, a fim de conseguirem realizar a manutenção material de suas casas.

Davis ressalta que essas formas de resistência à escravidão deixaram um legado para suas futuras gerações que estariam livres em termos oficiais, “um legado de trabalho duro, perseverança e autossuficiência, um legado de tenacidade, resistência e insistência na igualdade sexual – em resumo, um legado que explica os parâmetros para uma nova condição da mulher” (2016, p.41).

Seguindo para o segundo capítulo, a pensadora destaca a participação das mulheres na luta antiescravagista como a origem dos seus direitos. Sobre esse ponto a pensadora vai começar a elaborar sobre como o movimento pelo direito das mulheres se estrutura a partir da perspectiva da mulher branca de classe privilegiada e de como as mulheres negras e mulheres brancas trabalhadoras vão sendo deixadas de lado.

A filósofa destaca que, mesmo algumas mulheres brancas participando ativamente da luta antiescravagista, pareciam não entender a complexidade da situação da mulher escrava. Sendo ainda hoje um debate acalorado sobre os rumos que o feminismo seguiu, a questão dos privilégios permeia os debates dentro e fora da escola. As inquietações por parte

do grupo em diferentes reconhecimentos de cor foram sentidas. No entanto, ao avançarmos na leitura, a própria filósofa nos proporcionaria uma reflexão. Davis relata o caso da jovem professora Prudence Crandall, que desafiou as autoridades e a população branca de Connecticut ao aceitar uma aluna negra em sua turma. Resistindo aos pais de alunas brancas, ela recusou-se a ceder a tais demandas racistas em oposição à presença de uma estudante negra.

Aconselhada por Charles Harris, uma mulher negra, abolicionista experiente, Crandall decidiu matricular mais meninas negras e, se necessário, abrir uma escola para a comunidade. A partir daí essas duas mulheres desafiariam o poder instituído pelo e para o homem branco. Davis questiona: “De onde essa jovem retirou sua força extraordinária e sua impressionante capacidade de preservar diante dessa situação perigosa de cerco diário?” (2016, p.48). Segundo ela, só seria possível graças a seus laços com pessoas negras, cuja causa ela defendia com tanto ardor.

Essa leitura foi muito importante no processo de reconhecimento das opressões distintas a que estamos submetidos, ao mesmo tempo em que construía entre os estudantes um entendimento sobre os termos com que se deparam nos debates como “lugar de fala”, “se reconhecer”, “protagonismo” e “antirracista”. A partir daí o sentido da frase famosa de Ângela Davis não seria esquecido, a qual afirma que “em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”.

Outro ponto importante na obra da pensadora, importante de debater com estudantes, foi a elaboração acerca do mito da fragilidade feminina. A construção social que gira em torno da mulher traçou seus pressupostos amparados no ideal da mulher branca de classe privilegiada, ou seja, sempre colocou o ser feminino enquanto frágil e delicado. Essas, como vimos em outros sistemas de pensamento, foram e são as virtudes a serem buscadas pelas mulheres segundo a lógica moral dominante e capitalista, muito embora outras mulheres não tenham sido consideradas, como o caso das mulheres negras a quem foram impostas (junto com os homens negros) a condição da escravidão, portanto, do trabalho, bem como as das mulheres brancas trabalhadoras de classes mais baixas.

Davis, ao retratar o começo das movimentações, em torno das quais se estrutura o movimento de mulheres, vai descrever inúmeras convenções. O que nos chamou atenção foi o fato de em várias delas, mesmo nas organizadas por mulheres advindas das lutas abolicionistas, não havia presença de mulheres negras ou seu número era muito pequeno, o que acabava por revelar uma enorme fraqueza do movimento em promover a conscientização antirracista.

O ponto que mais impactou os estudantes foi o famoso discurso de Sojourner Truth. Para rebater as críticas de um homem que mulheres não podiam ter direito ao voto, pois alegava serem elas frágeis ao ponto de não pular uma poça sem ajuda, ela mesma diz que nunca teve ajuda para tal tarefa. Portanto, não seria ela uma mulher? Seu discurso, ressaltando sua condição de ex-escrava, desconstruía essa fragilidade feminina ao passo em que demonstrava como tivera força para realizar as tarefas que todos os homens ao seu redor realizavam, ao mesmo tempo em que sofria também as condições de seu sexo.

Em nosso debate veio à tona algo já vivenciado, mas que não refletíamos: muitas mulheres realizam os mais diversos tipos de tarefas pesadas ou enfrentam várias dificuldades cotidianas, tais quais os homens e nessas horas não são consideradas frágeis. Não são mulheres? Ficou evidente que o patriarcado engendra seus mecanismos de opressão das diferentes maneiras e conveniências. Partindo de um contexto em que estudantes negras estão todos os dias no enfrentamento por sua visibilidade e respeito a sua existência, é preciso pensar uma nova forma de construir no interior da escola, a fim de transpor seus muros, uma prática pedagógica reflexiva e que tenha como ponto fundamental o antirracismo.

Sobre as leituras e debates descritos é importante salientar que tiveram como protagonistas um grupo de seis alunas negras. Esse não foi um processo planejado, no entanto, à medida que nos aprofundávamos nas leituras, a consciência coletiva que se formava entre os integrantes seguia na direção de perceber que estamos todos pensando a partir de nossos lugares, ao mesmo tempo em que se marca o lugar de fala daqueles que, além de compreender filosoficamente as questões apontadas no texto, os reconhecem como identitários. Esse grupo de estudantes formaria um projeto de iniciação científica a partir da identificação do tema enquanto objeto de pesquisa.

Figura 15 – Estudantes que conduziram o debate sobre as ideias de Ângela Davis.



Fonte: dados da pesquisa.

Partindo para o pensamento de Ângela Davis, deparamo-nos com as questões de raça e classe para além do gênero, entendendo que mulheres negras, além de sofrerem a violência historicamente constituída pelo racismo, também são as maiores vítimas do machismo. Embora Davis nos revele em seu texto as marcas dessa dupla violência no período da escravidão, é fato que, infelizmente, até os nossos dias esse cenário persiste. No Brasil, segundo o *Atlas da Violência*, no período que compreende os anos de 2007 a 2017, enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras teve crescimento de 4,5%, a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9%. Essa é uma realidade que coloca à nossa frente sérios problemas aos quais essa população está exposta.

A violência que nos choca é principalmente a que atenta diretamente contra a vida, no entanto, partimos do entendimento que nenhum processo violento é fácil e que por vezes marca a existência dos sujeitos. Amparados pelas leituras dos textos de Davis (2016) pudemos perceber como as mulheres negras, mesmo durante a histórica organização em torno do direito das mulheres, estiveram à margem desse processo. Trazendo essas reflexões para os nossos dias, principalmente no que toca nossas alunas, o primeiro ponto a ser abordado foi o lugar de onde cada indivíduo estava ao elaborar suas reflexões.

Muito se debate acerca da expressão *lugar de fala*, assim, precisamos entender essa questão para que pudéssemos realizar as leituras de Davis(2016) sem cometer o equívoco de torná-lo somente uma leitura desconectada, reflexão social de nossa prática enquanto indivíduos no interior de uma sociedade racista. Tampouco buscamos reduzir as questões das opressões ao sistema patriarcal racista, às opiniões e aos relatos de vivência. O que buscamos foi partir do estudo sobre como as opressões estruturais foram se desenvolvendo ao ponto de silenciar esses grupos.

Djamila Ribeiro (2019) nos aponta que todos temos lugar de fala, pois estamos falando de localização social. A partir daí é possível debater todos os temas presentes em nossa sociedade, sendo fundamental que todos os indivíduos falem a partir de seus lugares e que os privilegiados reconheçam as hierarquias produzidas a partir desse lugar. O que a pensadora defende, e concordamos, é que a história do povo negro e as reflexões sobre sua condição sejam feitas a partir de suas perspectivas, e que todos possam debater de seus lugares a fim de possibilitar a quebra de uma narrativa que invisibiliza essas narrativas.

Desse modo, ao refletirmos sobre a obra de Davis e para pensarmos as ações, todos os estudantes do núcleo estiveram envolvidos de seus diferentes lugares, e que foi fundamental seguirmos a perspectiva das elaborações dos lugares que são afetados diariamente por essas opressões. A primeira ação foi desenvolvida pensando no que foi

apontado pelos estudantes quanto uma das maiores fontes de preconceitos raciais sofridos no interior da escola, que é o cabelo crespo.

Não é incomum percebermos meninas que têm os cabelos crespos estarem com eles sempre amarrados. O ponto foi levantado, enquanto o debate fluía, foi colocado que mesmo no curso de Estética, nas disciplinas que abordavam tratamentos capilares, era raro quando abordavam esse tipo de cabelo. Em conjunto com a professora Técnica responsável pela disciplina organizamos uma campanha chamada *Desamarra*, que buscou reafirmar a ideia de aceitação dos cabelos cacheados e afros.

A ação consistiu em convidarmos meninas com cabelos cacheados, afro e em transição para lavá-los, hidratá-los e tratá-los. Contamos, para tal, com o auxílio das meninas do segundo ano do ensino médio do curso técnico em Estética da nossa escola, as quais utilizaram seus produtos e técnicas capilares nas estudantes. Essa ação traz uma reflexão relativa aos padrões de beleza impostos às mulheres em geral, mas que excluem especificamente as mulheres negras em suas características africanas.

Figura 16 – Campanha Desamarra



Fonte: dados da pesquisa

Ainda sob essa perspectiva, e lembrando o episódio de racismo e machismo ocorrido que retratamos na seção anterior, em um dos sábados letivos voltados para o desenvolvimento de oficinas realizamos uma de turbantes com estudantes que se interessaram pelo tema. Além de ensinar as formas de amarrações dos turbantes, as integrantes do núcleo que conduziram o momento realizaram uma conversa sobre a história e o significado deles.

Figura 17 – Oficina de Turbantes



Fonte: dados da pesquisa

Uma das ações, dentre as que realizamos, que mais impactaram nossa comunidade foi uma exposição de fotos que nomeamos *Rompendo Padrões, brotando resistência e liberdade*, na qual convidamos alunas, professoras e a filha de uma professora para que fotografassem com frases que as ofenderam em algum momento de sua vida, relativas aos fatores gênero e raça. As fotos foram expostas em três espaços de nossa escola com o intuito de que a comunidade escolar pudesse se deparar com atitudes naturalizadas e comportamentos discriminatórios, entender que devem ser refletidos e discutidos no interior da escola. A exposição aconteceu durante a semana em que se marca a data da Consciência Negra e inaugurou em nossa escola a tradição de realizar atividades referentes à data, embora nossas ações sejam permanentes durante todo o ano letivo.

Figura 18 – Exposição Rompendo padrões, brotando resistência e liberdade.



Fonte: dados da pesquisa

Essas são apenas duas imagens das dezesseis que compuseram nossa exposição. Muitos observadores passaram por nossos murais e retrataram que não haviam se dado conta do teor racista e machista das frases que tão comumente haviam escutado ou até mesmo reproduzido. Por fim, marcando nossa última ação retratada nesta seção, como uma estratégia muito produtiva em relação à leitura dos textos, tivemos a elaboração do material sobre o pensamento de Ângela Davis.

Figura 19 – Materiais didáticos elaborados a partir da leitura de Ângela Davis



Fonte: dados da pesquisa

As leituras de Ângela Davis foram tão marcantes para o contexto escolar que, quando propusemos uma votação para escolher o nome do Núcleo de estudos, foi ela a pensadora escolhida. Os estudantes argumentaram que sua figura, por ser filósofa, mulher, negra e homossexual, seria a figura que melhor poderia representar a diversidade de sujeitos que compunham não só o Núcleo, mas também a comunidade escolar.

5 RESULTADOS E ANÁLISES DE DADOS

5.1 Entrevistas: o alcance que o núcleo tomou na realidade dos estudantes

Questões de gênero a gente vê todos os dias, são ações que nos oprimem, me oprimem como mulher, que são coisas que estão presente no meu dia a dia inteiro, desde acordar, pegar o ônibus, chegar na escola, sair da escola, até chegar em casa.
KATHERINE. Fortaleza, 2019.

A prática da pesquisa-ação entende que a representatividade dos grupos investigados pode ocorrer por meio de critérios qualitativos, ou seja, de controle argumentativo e interpretativo. Segundo Thiollent (1986) esses indivíduos ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada. Mesmo contrariando o critério da aleatoriedade, considerado condição da objetividade, quando falamos de pesquisa social de cunho qualitativo, o princípio da intencionalidade torna-se mais adequado por não considerar todas as unidades equivalentes.

No caso de aplicação do princípio de intencionalidade é importante que não ocorram distorções relacionadas com as preferências individuais do pesquisador. Faz-se necessário, dentro de certa medida, considerar a representatividade sociopolítica de grupos minoritários em termos numéricos, porém expressivos em termos ideológicos e políticos, não recorrendo ao equívoco de considerar critérios falsamente igualitários propagadores de que cada opinião equivale a qualquer outra. Sobre essa questão Thiollent aponta:

Os critérios numéricos podem chegar a fazer desaparecer as minorias. A nosso ver, a representatividade expressiva (ou qualitativa) é dada por uma avaliação de relevância política dos grupos e das ideias que veiculam dentro de uma certa conjuntura ou movimento. Trata-se de chegar a uma representação de ordem cognitiva, sociológica e politicamente fundamentada, com possível controle e retificação de suas distorções no decorrer da investigação. (1986, p. 63)

Seguindo essa reflexão, uma das opções de coleta de dados poderá ser em forma de entrevista individual aprofundada. Na construção do roteiro de entrevistas devem ser pensados os aspectos centrais de maneira explicativa, para que o entrevistado compreenda a informação que está sendo pedida. Ao contrário do que se pode sugerir essa abordagem não trata de orientar para que respostas sejam dadas de acordo com o que pensa o pesquisador, mas sim a fim de não condicionar os entrevistados para responder apenas com “facilidade”. Ou seja, para que as respostas não sejam simples reflexos do que o senso comum, ao passo em que se sugere que os respondentes “expliquem”, caracterizando uma voz ativa na

investigação. No tocante à pesquisa-ação, o processo adequado de coleta de dados propõe uma função argumentativa que confere destaque às interpretações.

O método escolhido para a coleta de dados foi o de entrevistas. Muito embora essa não seja de uso obrigatório em pesquisas de cunho qualitativo, nossa intenção era compreender como os estudos do Núcleo afetaram seus participantes, de que maneiras suas percepções estariam elaboradas e quais suas impressões sobre a essa vivência. Realizar entrevistas de forma semiestruturadas não se configura em uma tarefa fácil, abrir espaço para histórias de vida, proporcionar contatos formais e informais, interagir com a linguagem do jovem estudante de forma a “provocar” um discurso autônomo e que, ao mesmo tempo, atenda ao que a pesquisa pretende verificar de forma significativa é uma tarefa complexa e que exige planejamento detalhado.

Entrevistas são essenciais à medida que se precisa ou se deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas inseridos em recortes sociais específicos, mais ou menos bem determinados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (DUARTE, 2004). Dessa forma, ao serem bem realizadas, elas possibilitam ao pesquisador compreender de forma profunda, entendendo as maneiras pelas quais cada um daqueles indivíduos reconhece, percebe e inclui significado sobre seu mundo. Proporciona o levantamento de informações consistentes capazes de descrever e entender a lógica que domina as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

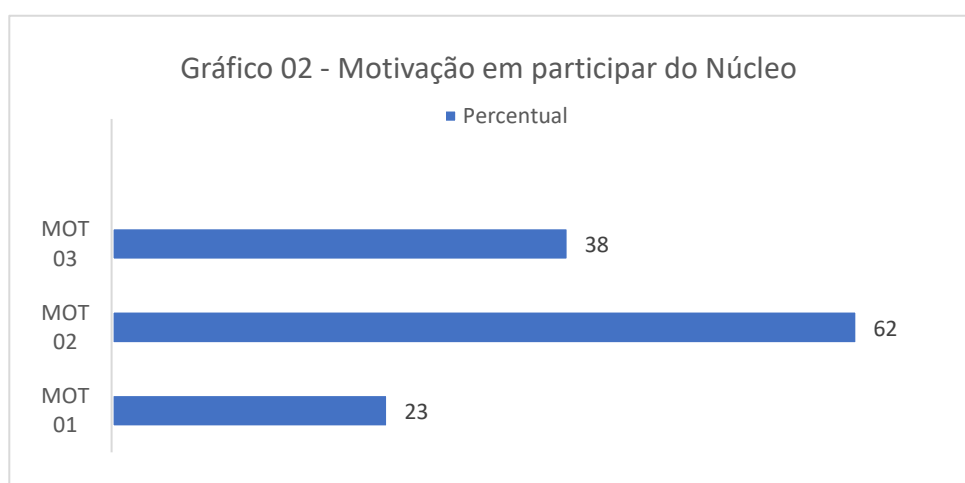
A composição do Núcleo conta com diversos perfis, portanto, o principal critério utilizado na seleção dos entrevistados foi a inclusão. Entendemos que, para um melhor diagnóstico de como as reflexões ocorreram nesse espaço, era preciso verificar a partir de vários pontos de vista, dessa forma, escolhemos alunos de séries, cursos e identidades sexuais distintas. Assim, foram entrevistados um número de quinze estudantes das reuniões do Núcleo, das quais participam em média trinta alunos. Os perfis de cor e estrutura material também variam, e embora inseridos em um contexto de escola pública, as condições materiais não são igualitárias. A idade em que estão concentrados varia entre 16 e 19 anos.

Estudantes foram previamente convidados pela pesquisadora, que explicou o motivo da entrevista e do termo de consentimento que precisariam assinar⁴⁰, e aos estudantes com menos de dezoito anos foi entregue um segundo termo, a ser assinado por seus

⁴⁰ Consta no Anexo I

responsáveis após leitura e autorização. As entrevistas aconteceriam na data agendada, que variou de acordo com a disponibilidade das entrevistadas e entrevistados. Todas as pessoas convidadas aceitaram participar e, do mesmo modo, obtivemos a autorização de todos os responsáveis. As entrevistas foram gravadas por meio de aplicativo de gravação de *smartphone*, na cidade de Fortaleza, e todos os participantes serão retratados aqui com pseudônimos escolhidos por eles.

A primeira pergunta tinha como objetivo identificar a motivação em participar do Núcleo. Tratando-se de um espaço aberto e voluntário consideramos importante entender as razões pelas quais esses estudantes se aproximaram. Notamos que as respostas trouxeram diversos motivos, por vezes mais de um em cada narrativa, e a partir desse contexto decidimos agrupá-los em três principais motivações. A fim de elucidar melhor os resultados, estruturamos da seguinte maneira: Motivo 01 – Ampliação dos conhecimentos de maneira geral; Motivo 02 – Aprender sobre Gênero a partir da Filosofia; Motivo 03 – Participar de um espaço de fala. Abaixo construímos um gráfico que demonstra em percentuais a presença dessas motivações nas respostas do primeiro questionamento.



Fontes: Dados da Pesquisa

Como podemos perceber pelo gráfico, embora outros motivos se apresentem, a maior parte das entrevistas cita a curiosidade sobre conhecer mais sobre gênero a partir do olhar da Filosofia. Outra informação importante foi que em 30% das respostas os entrevistados ressaltaram, sem que o questionamento fosse dirigido a esse respeito, que em seu ensino fundamental não tiveram qualquer contato com questões sobre gênero, mesmo sentindo necessidade de falar sobre. Jéssica Michelle, de 17 anos, relata sobre seu interesse em ter um lugar para aprender sobre o tema, uma vez que no fundamental não havia estabelecido contato com a questão. A estudante elabora sobre a tentativa de conversar com os pais acerca do

assunto, porém eles não sabiam muito a respeito e o pouco que dispunham ela percebia ser baseado na religiosidade, “então eu queria sempre buscar mais para mim. Quando nas aulas de Filosofia eu vi que existiam temas muito aplicados na sociedade e na minha casa, me interessei.”⁴¹

A narrativa de muitos estudantes segue parecida, sobre como percebem que as explicações comumente oferecidas às questões de gênero não são suficientes de modo a lhes causar reflexão ou responder sobre o que desperta a dúvida. Em outro momento, uma estudante relata que, antes de entrar na escola e posteriormente fazer parte do Núcleo, não entendia as questões de gênero, nem mesmo de maneira básica. Seu desejo de aprender existia, no entanto, a discussão a esse respeito não, e ela viu nesse espaço de estudos uma forma de obter e desenvolver seus conhecimentos.

Outro ponto marcado foi a necessidade de um espaço ativo de fala. Essa ideia esteve presente tanto em construções de estudantes que admitiram ter algum conhecimento sobre o tema, quanto nas dos que não conheciam. O desejo de se expressar do jovem do Ensino Médio é latente, basta ver como se desenvolvem de maneira protagonista, quando são estimulados e encorajados. Mayra Greco, 17 anos, elabora sobre seu desejo de poder ter um espaço de voz ativa e debater sobre questões que tanto lhe interessam:

(...) então o Núcleo me ajuda muito nessa área, em questão de debater, eu sempre gostei de falar muito, de aprender, e de me desconstruir. O Núcleo me ajuda muito nisso, pois querendo ou não, você sempre vai ter algum preconceito, alguma coisa... e o Núcleo fez eu começar a refletir mais sobre aspectos que a gente estuda. (Entrevista III, Fortaleza, 2019. Duração: 5:53)

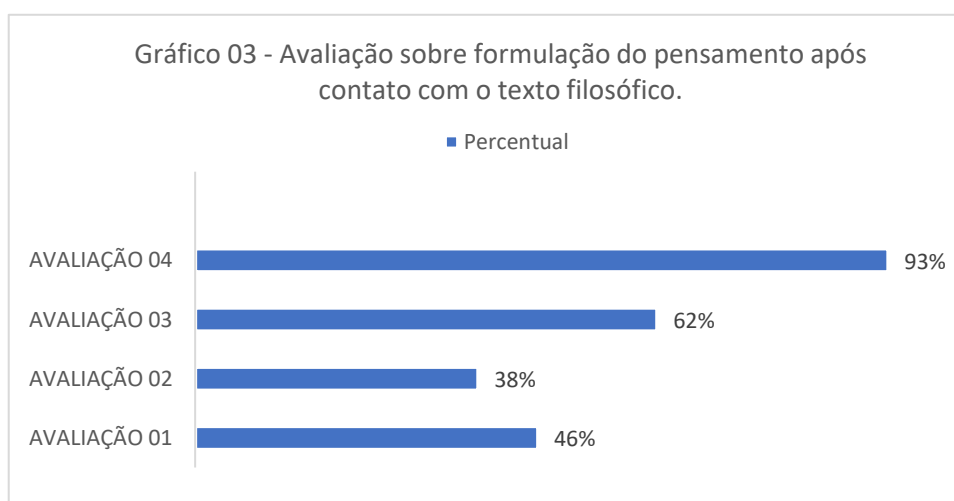
Falas como a de Mayra nos levam a pensar sobre a própria estrutura na qual as instituições escolares se fundamentam. Como já avaliamos no decorrer desse texto, muitas vezes nos deparamos com estruturas voltadas para ideias opressoras, tais como as construções de gênero, ensino centrado apenas no professor e noções sobre disciplina que visam unicamente o controle sobre os corpos. São essas estruturas que acabam por causar esse silêncio conivente que se estabelece sobre as questões que permeiam o gênero, deixando estudantes em um papel de passividade.

Em outro relato, Danilo Freitas, de 19 anos, expõe que sempre ouvira comentários homofóbicos em sua vida escolar, e que após seu ingresso no núcleo passou a identificá-los com mais clareza. Ele aponta que os conhecimentos adquiridos tornaram significativos ao

⁴¹ Entrevista VIII, realizada com Jéssica Michelle em Fortaleza/2019. Duração: 06:58.

ponto de conseguir construir argumentações contrárias a comentários preconceituosos, “não com ignorância, mas sim com conhecimento”⁴². Compreender as questões tratadas no texto filosófico, refletir sobre elas a partir de sua existência e ser capaz de construir argumentações nos parece um processo de aprendizagem significativo.

A segunda pergunta exigia do estudante um exercício de reflexão sobre si mesmo. Foi proposto que os entrevistados avaliassem sua forma de pensar as questões de gênero antes e depois de começar a participar das reuniões do núcleo. Dentre os pontos que marcaram os relatos, a exemplo da primeira questão, pudemos identificar quatro eixos de avaliações sobre a forma de pensar. Separamos da seguinte forma: Avaliação 01 – Conseguir estruturar argumentação sobre questões de gênero; Avaliação 02 – Perceber que existem pessoas diferentes que fogem às construções socialmente relacionadas ao gênero; Avaliação 03– Compreender como os discursos dominantes sobre o gênero são construídos; Avaliação 04 – Melhora na compreensão de textos filosóficos. Vejamos:



Fonte: dados da pesquisa

A estruturação de argumentação, que já aparece no tópico anterior, fez-se presente em boa parte de nossas entrevistas. Olga Araújo, de 18 anos, considera que “uma coisa é a gente falar e defender, outra é ter fundamentação teórica por trás disso, pois você começa a ter um jeito de falar, de defender suas ideias com mais precisão, com a fundamentação dos estudiosos que pensaram sobre isso”⁴³. Relatos como o de Olga nos fazem compreender o significado de fundamentar um conhecimento para o jovem do Ensino Médio, muitas vezes

⁴² Entrevista IV, realizada com Danilo Freitas em Fortaleza/2019. Duração: 7:55.

⁴³ Entrevista VI, realizada com Olga Araújo em Fortaleza, 2019. Duração: 04:17.

exposto apenas a fragmentos do debate que chegam por meio das mídias sociais, ou em um ponto ou outro de um currículo que não se volta com profundidade para tais questões.

Apropriar-se do conhecimento sobre causas tão cotidianas possibilita o empoderamento. Segundo Berth (2019), empoderar-se é, antes de mais nada, pensar caminhos que possam reconstruir as bases sociopolíticas, ao mesmo tempo em que rompemos com o que está posto e entender ser esta a formação de todas as vertentes opressoras que historicamente foram construídas. Não somente na perspectiva educacional, esse entendimento é poderoso no combate à opressão e situações injustas, e na busca de equalização de existências em sociedade.

Sobre o reconhecimento de pessoas diferentes dos que fogem às construções socialmente impostas aos gêneros, iniciamos por ressaltar a entrevista de Caíque Lisandro, de 17 anos, que destaca:

Porque antigamente, quando eu não tinha contato com essas pessoas diferentes, amizade, falar com a pessoa, quando eu não conhecia, quando eu só ouvia falar, em filmes ou novelas, eu não sabia o quão difícil era ser diferente e a partir do momento que eu vi, que eu ouvi os relatos, aí sim eu tive a consciência que sim, essas pessoas passam por sofrimentos reais, e eu preciso entender um pouco mais sobre isso. E depois, depois foi muito mais sério, porque é o lance da percepção no seu dia a dia, porque o meu caminhar mudou, meu caminho, eu só vivia ali no meu bairro, na minha comunidade, e depois da escola, depois do núcleo, eu tive que andar mais, me deslocar mais. E eu via mais pessoas, tinha contato com mais pessoas, e a partir disso, eu via que essas pessoas também existiam, essas situações ruins existiam, e daí, é, abriu a minha mente à minha realidade. (Entrevista XIII, Fortaleza, 2019. Duração: 9:69)

Ao “transitar por outros espaços” o estudante reconhece outros indivíduos que não estavam “visíveis” a seu ver, até então, possibilitando-lhe refletir sobre a condição de vida desses indivíduos. Ao passo que o relato anterior elabora sobre o mundo ao seu redor, o seguinte elabora sobre a diferença em si. Jov Mourão, de 18 anos, afirma: “quando eu entrei, não serviu apenas para enxergar as outras pessoas, mas também para me enxergar, foi através do Núcleo que comecei a aceitar quem eu realmente era, foi algo inovador para mim, uma descoberta maravilhosa”⁴⁴.

Consideramos positivo o fato de os estudantes marcarem em suas falas a questão de compreender como os discursos dominantes sobre gênero foram construídos. Jade Lima, de 17 anos, elabora sobre como passou a perceber a questão de ser mulher após contato com a

⁴⁴ Entrevista V, realizada com Jov Mourão em Fortaleza/2019. Duração: 3:41.

obra de Simone de Beauvoir, entendendo que estaria condicionada pelo limites impostos ao que uma mulher pode/deve ou não fazer por não atender às demandas do que é classificado enquanto “feminino”. “Eu acho que essa foi uma leitura muito importante, porque ser mulher vai muito além, não está nas roupas que você procura numa loja, do modo que você quer se vestir ou qualquer outra coisa (...) você se torna, é um processo, é uma luta diária” ⁴⁵.

Oliver Silva, de 17 anos, elabora que antes de integrar o Núcleo pensava sobre o motivo de existir um dia mundial das mulheres. Somente após estudos compreendeu que se trata de uma luta política, pois até então acreditava ser apenas uma data que exaltava a beleza feminina, discurso majoritário que o capitalismo propõe. Outro estudante ressaltou que, após as leituras de Foucault, pôde compreender como o discurso sobre o sexo havia se apresentado para ele durante sua vida: “A partir dessa leitura compreendi como as pessoas são homofóbicas quando justificam que não é natural minha sexualidade, porque duas pessoas iguais não fazem um filho”.⁴⁶ Ou seja, percebemos aqui um entendimento sobre quando Foucault aponta para a existência de um discurso normalizador, que coloca o sexo com finalidade reprodutora.

Majoritariamente a compreensão de textos filosóficos foi apontada como uma das principais avaliações de mudança após o ingresso no núcleo. Lua Ana, de 16 anos, elabora em sua narrativa a forma como antes das leituras em conjunto do Núcleo considerava ter dificuldades de compreensão e, após essa vivência, passou a se considerar alguém que não só entende, como se sente curiosa por mais temas⁴⁷. Já Sofia Pereira, de 18 anos, descreve-nos sobre a experiência de ler em grupo: “antes eu até podia ler, só que às vezes, quando a gente lê sozinho, nem sempre consegue compreender. No Núcleo a gente lê e debate com outras pessoas sobre o significado do que está ali (...) ainda mais quando é filosófico, para o estudante do Ensino Médio é complicado” ⁴⁸.

Um relato que nos mostra a importância que o contato com o texto filosófico pode estabelecer na realidade dos estudantes é o de Jade Lima, quando nos fala:

E aí eu percebi que não são só detalhes, esses detalhes que eu entendia como detalhes, a gente percebe que é algo maior, que reflete em várias questões, e que está ligado em várias coisas, situações que você deixa escapar, porque, é assim que

⁴⁵ Entrevista X, realizada com Jade Lima em Fortaleza/2019. Duração: 13:56.

⁴⁶ Entrevista IV, realizada com Danilo Freitas em Fortaleza/2019. Duração: 7:55

⁴⁷ Entrevista IX, realizada com Lua Ana em Fortaleza, 2019. Duração: 04:57

⁴⁸ Entrevista XV, realizada com Sofia Pereira em Fortaleza, 2019. Duração: 04:49

normalmente a gente aprende a sempre não ligar pra certas coisas. E eu acho que foi isso. A importância dos textos filosóficos foi que foi outra maneira de tentar ver uma coisa, mas de forma, como eu posso dizer? Uma coisa do dia a dia, mas que vista de um ponto, colocada num ponto de vista filosófico, então era novidade para mim, entendeu? E eu achei isso bem diferente, e foi uma das coisas que eu mais gostei quando eu entrei no núcleo. (Entrevista X, realizada em Fortaleza/2019. Duração: 13:56)

Esses trechos em destaque nos impactam com uma reflexão que consideramos de grande relevo, a de que é possível a compreensão dos textos filosóficos no Ensino Médio. Além disso, consideramos os estudantes capazes de relacionar o conhecimento adquirido com as questões cotidianas, e entre elas as questões de gênero. A mediação docente deverá estar presente, assim com o esclarecimento semântico e um trabalho que leve em conta a realidade dos jovens. Para encerrar as análises sobre a segunda pergunta de nossa entrevista, gostaríamos de transcrever na íntegra a resposta de Jéssica Michelle:

A partir das reuniões, com as leituras e os debates, eu percebi que eu me tornei uma mulher muito crítica, e uma mulher também que soube procurar, e ainda estou procurando, a minha própria identidade. Então eu vi que, com o núcleo, a gente não pode só se prender à escola, a gente não pode só ficar com aquele, aquelas conversas entre a gente. A gente tem que levar essas reflexões para fora. Então eu passei muito a conversar com os meus pais sobre coisas que a gente nunca falava, e eu percebia que eles, apesar de ter um pensamento muito arcaico, me escutavam, eles falavam, na verdade eles discordavam demais, mas, eu sempre tentava fazer com que eles não tomassem a minha opinião pra eles, mas que eles, pelo menos, pensassem sobre. Então eu vi que com o núcleo eu cresci muito, como mulher negra, como uma pessoa que se via pobre, mas não porque eu tinha que ser, então eu vi também que no núcleo, a gente abordava as questões sociais: Por que que a gente tá ali? Por que que a gente sofre por ser negra? Por ter um cabelo cacheado? Por ser gay? Então foi uma questão de reconhecer quem é que se opõe a isso. (Entrevista VIII, Fortaleza, 2019. Duração: 06:59)

O relato de Jéssica em meio a essas entrevistas é o único que trata sobre elaborar tais questões no âmbito domiciliar, no entanto, em conversas informais com estudantes já é possível perceber que começam a ter uma voz, que se pode escutar em suas casas quando há esse espaço. Não se trata aqui de um objetivo específico dessa pesquisa fazer esse debate chegar ao âmbito doméstico, no entanto, à medida que afeta os sujeitos, a reflexão crítica pode proporcionar mudanças subjetivas. Portanto, não podemos ignorar o fato relatado e esperamos que em alguns anos existam mais narrativas de respeito entre posições diferentes no âmbito familiar.

Quando elaboramos as perguntas da entrevista, a terceira questão abordava sobre o impacto do texto filosófico enquanto positivo ou negativo, para entender as questões de gênero. Nesse momento não imaginávamos que essa importância já apareceria nas respostas da segunda questão, e felizmente nosso formato de entrevista semiestruturada nos permitiu pedir que destacassem exemplos de textos que haviam sido significativos em seus estudos.

Atendendo a esse critério os estudantes relataram os mais diversos textos. Além da questão de entender como o discurso construído sobre o sexo é elaborado tendo como base a matriz heterossexual, que já foi citado sobre as leituras da *História da Sexualidade*, de Foucault, houve também considerações sobre como o sexo é abordado mesmo entre os adolescentes que o encaram como “tabu”, fazendo referência a como o pensador francês propõe a existência de uma “explosão discursiva” em torno do sexo, ao mesmo tempo em que ele é tratado enquanto “o segredo”.

O texto sobre *O Corpo Utópico* também foi citado por alguns estudantes. Lucy Maria, de 16 anos, nos fala a respeito: “eu percebi que o corpo representa muita coisa e ligadas a ele sempre vão estar muitas questões, meu corpo já sofreu muitos olhares, tanto pelo seu formato, como pela minha cor e meus cabelos.”⁴⁹ Mayra Greco, mesmo considerando a leitura de Foucault difícil, ressalta que “quando você está em grupo, a gente compreende bem mais, afinal existem pensamentos de filósofos que são bem difíceis (...) Michel Foucault contribuiu muito para as questões da sexualidade e sobre o corpo, e hoje eu entendo que existem significados sobre o meu”⁵⁰.

Os estudos sobre o pensador francês ganharam muito significado entre os estudantes, pois seus textos dialogam com as questões da sexualidade que dominam vários aspectos da vida dos jovens. Entender como o discurso sobre o sexo foi construído amplia as possibilidades de pensar a realidade, suas condições e a dos colegas ao redor, embora o sexo esteja na música, televisão, filme e em toda a produção midiática; ele não é tratado com profundidade ou para além do discurso dominante. O que percebemos foi que os estudantes consideraram positivo pensar essas questões pelo olhar da Filosofia, palavras como “embasamento” e “fundamentação” estiveram muito presentes em seus relatos.

As reivindicações de Wollstonecraft (2017) também foram citadas entre boa parte dos estudantes. Caio Liberato, de 17 anos, relata ter sido esse o texto que mais lhe chamou atenção e que, além do contato inicial, já realizou a leitura da obra completa duas vezes: “me chamou muita atenção porque me fez entender muitas coisas que as mulheres sofrem, no Brasil e no mundo. Igualdade de salários, de estudos, que vocês buscam, que as mulheres buscam (...)”⁵¹. Seguimos com respostas que nos deram retorno sobre os significados das

⁴⁹ Entrevista XII, realizada com Lucy Maria em Fortaleza/2019. Duração: 04:16.

⁵⁰ Entrevista III, realizada com Mayra Greco em Fortaleza/2019. Duração: 5:53

⁵¹ Entrevista I, realizada com Caio Liberato em Fortaleza/2019. Duração: 4:06

leituras que escolhemos relatar nesse texto e dos demais autores que também estiveram presentes no núcleo, um dos textos mais citados entre esses nas entrevistas foi *O Banquete*, de Platão, quando o abordamos em uma de nossas reuniões.

Prosseguindo em nossa entrevista, o quarto questionamento abordava as ações organizadas e promovidas pelo Núcleo, cujas respostas, em sua maioria, versaram sobre as rodas de conversa. Organizadas de maneira horizontal, em que todos os integrantes do Núcleo se encarregaram de demandas para sua realização, a maioria das rodas envolviam a comunidade escolar como um todo. Chamou-nos atenção trechos sobre a existência de dúvidas acerca das questões de gênero entre os estudantes de maneira geral, muitas vezes em momentos informais. Os participantes do núcleo enxergaram essa demanda entre seus colegas de sala, o que nos parece justificar o fato de muitos ressaltarem a importância um debate amplo para a compreensão do tema e eventuais mudanças de postura frente a algumas práticas.

A roda de conversa sobre gênero por ocasião das leituras de Judith Butler foi uma das que mais impactou os estudantes. Ao compreender a importância de fazer saber a todos sobre as diversas identidades de gênero que se apresentam, ao mesmo tempo em que era possível lhes dar voz e visibilidade, esse encontro marca a maioria das narrativas. Mayra Greco relata: “eu achei muito importante essa roda, pois dentro da minha sala, e até mesmo dentro da minha casa, é difícil discutir sobre essas questões, as pessoas pensam que é besteira”⁵². Outro estudante chama atenção para o papel ativo dos integrantes do núcleo enquanto indivíduos capazes de compartilhar o conhecimento que adquiriram durante suas leituras nas reuniões. Ele aponta as rodas de conversa como o meio onde podia perceber isso com mais destaque.

Com papel participativo nos processos relacionados ao núcleo, os integrantes não apenas estavam na organização, como também participavam das rodas de conversa enquanto convidados. No evento “Lugar de mulher é onde ela quiser”, entre as convidadas relatadas estava Jéssica Michelle. Para falar de suas vivências, ela relembra esse fato em sua entrevista:

O que mais me marcou foi a roda de conversa que participei com toda a escola, porque até então eu achava que eu não tinha tanta capacidade (...) Então eu me vi ao lado de mulheres que eram chefes de torcidas organizadas, mulheres da área da ciência, da arquitetura, filósofas, então eu, como estudante, apenas estudante do ensino médio, eu me vi super importante ali, de estar representando, também, as mulheres estudantes e negras. O que eu mais achei importante foi a mobilização de toda a escola, porque o núcleo é uma coisa voluntária “se você quiser vir, você

⁵² Entrevista III realizada com Mayra Greco em Fortaleza/2019. Duração: 5:53.

vem”, mas com a roda de conversa a gente fazia com que aquele ambiente de debate, ele fosse constante e para todos que estavam ali. (Entrevista VIII, realizada em Fortaleza/2019. Duração:06:59)

O relato acima nos remete à abordagem de Ghedin (2008) sobre a ideia de que buscar possibilitar autonomia na construção do conhecimento do aluno é uma exigência do contexto social em que vivemos. Essa autonomia tem seu desenvolvimento pautado não somente na individualidade, mas em um contexto coletivo. Embora a escola tenha, tradicionalmente, procurado desenvolver o conhecimento em uma matriz individualista, precisamos compreender que o conhecimento é uma obra social e coletiva, desse modo, precisa ser partilhado por todos, pois poderá constituir uma alternativa de alteração das condições sociais impostas. A experiência da roda de conversa com integrantes do núcleo enquanto participantes compartilhando seus conhecimentos com os demais, trata da busca de uma autonomia que possibilite a construção da cidadania, e com ela uma sociedade democrática.

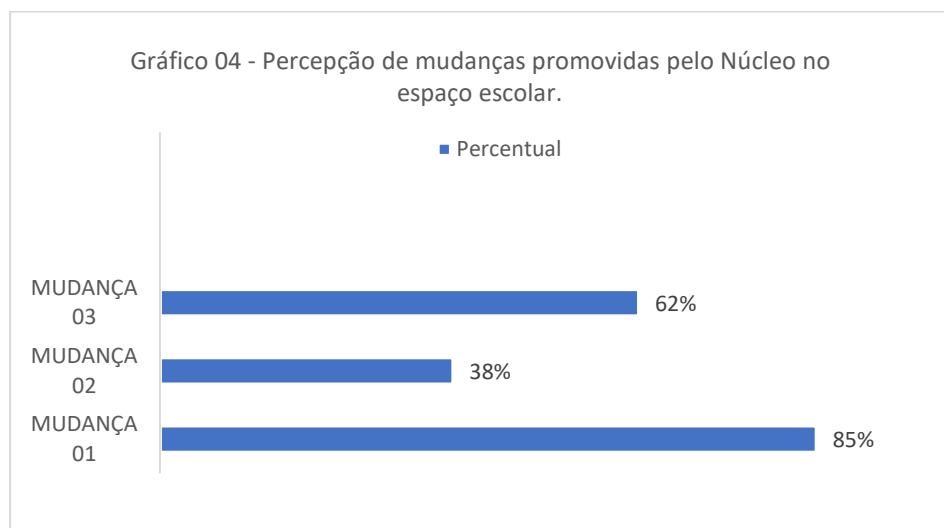
Entretanto, rodas de conversa com tamanhos reduzidos também fizeram parte de nossas ações e são lembradas pelos entrevistados. A partir da leitura de Platão sobre o tema *Amor*, considerou-se necessária uma reflexão sobre o que não é amor, e dentre as ideias elaboradas estabeleceu-se uma relação com algo observado no cotidiano, classificado como relacionamento abusivo. Muitas dúvidas nos cercavam a respeito e a partir de pesquisas, por isso decidimos organizar uma roda de conversa, ainda que essa ação não seguisse o modelo das outras que mobilizavam toda a comunidade escolar.

Entendendo o tema enquanto delicado e passível de constrangimento, por se tratar de violência efetiva, realizamos a divulgação com cartazes pela escola, divulgando dia e horário e convidando a quem se sentisse à vontade para participar. Muitos estudantes marcaram presença, e nossa intenção era informar sobre características, caminhos de denúncias e de ter um momento de escuta. Foi uma experiência desafiadora, uma vez que nossa configuração é de um núcleo de estudos. Ademais, nossas ações são baseadas na fundamentação teórica de que a tradição possibilita para pensar questões do cotidiano, e esse se mostrava um tema que transcendia nosso acúmulo de conhecimento. Ao reconhecer nossas limitações, convidamos uma assistente social e uma estudante de psicologia para maiores esclarecimentos sobre a questão, e estabelecer relações com outras áreas do conhecimento foi uma prática muito exitosa em nossa experiência.

As campanhas visuais informativas também foram citadas durante as entrevistas como ações de relevância – a produção de materiais de síntese sobre os textos, exposições de

fotos e cartazes marcaram a experiência dos integrantes, que puderam perceber mais de perto os impactos em seus colegas de sala. Caique Lisandro relata que, após as exposições desses materiais, era comum escutar de seus colegas “poxa, uma pessoa pensou sobre isso, isso é real, é uma realidade, como eu não havia pensado sobre isso antes?”⁵³ Outro ponto diagnosticado nas entrevistas sobre as ações de exposição é trazido por Jade Lima, a qual aponta que várias pessoas se questionavam ao ver os materiais expostos e colegas chegaram a perguntar sobre o que se tratava. Ela nos fala que observou uma grande curiosidade se formando de maneira crescente: “então as pessoas veem as ações, perguntam ‘o que é isso?’, fica curioso e vai se interessando, mais alunos vão se integrando às reuniões e o núcleo vai crescendo (...) as ações fazem com que fiquem curiosos e procurem conhecer”⁵⁴.

O último questionamento direcionado aos nossos entrevistados interpelava: “Qual sua visão em relação às mudanças que um espaço como o Núcleo trouxe para a comunidade escolar?” Dentre todas as respostas, três eixos agruparam as principais mudanças reconhecidas: Mudança 01 – Abertura de um espaço efetivo de debate sobre questões de gênero; Mudança 02 – Possibilidade de aprendizagem para além do currículo formal; Mudança 03 – Promoção de mais respeito a todos a partir de uma nova perspectiva do pensamento. Vejamos os resultados em termos percentuais:



Fontes: dados da pesquisa

Embora os eixos de mudanças apontados sigam na lógica abordada até aqui, a partir de agora essas respostas revelam questões gerais sobre a comunidade escolar e não

⁵³ Entrevista XIII, realizada com Caíque Lisandro em Fortaleza/2019. Duração: 9:69.

⁵⁴ Entrevista realizada com Jade Lima em Fortaleza/2019. Duração: 13:56.

apenas percepções individuais ou de grupos próximos. Evidentemente, quando tratamos da avaliação de transformações associadas a uma pesquisa-ação, não estabelecemos um critério único para todas elas, mas sim específicos para cada uma em suas dimensões. Também compreendemos que, mesmo em uma pesquisa debruçada sobre uma pequena dimensão, como no caso de nossa escola, não deve haver uma confusão quanto ao seu real alcance. Quando solicitamos a avaliação de estudantes acerca de mudanças, estamos nos referindo exatamente a nossa comunidade escolar, dentro do âmbito das ações que promoveram.

O objetivo principal desse projeto, em estabelecer um espaço de estudo sobre gênero no interior de uma escola de ensino médio, capaz de transcender a sala de aula e invadir o cotidiano das relações, está contemplado nessas avaliações. O que pudemos perceber a partir dos relatos é um efetivo espaço na escola onde se podem aprofundar tais questões, tendo como base o pensamento filosófico, o contato com o texto, o desenvolvimento de ações que partem da reflexão de maneira crítica. Os leitores poderão perceber como as respostas dos estudantes são faladas com propriedade ao ver os termos “desenvolvemos” “criamos” “estudamos” e similares no interior desse discurso, revelando que eles se sentem autores, como de fato são.

Mayra Greco destaca sobre como percebeu a mudança de paradigma entre os estudantes que antes agiam com preconceito e começaram a ter contato com o conhecimento sobre as questões que envolvem os temas trabalhados no núcleo: “eu acredito que isso pode influenciar na desconstrução delas, pois aprenderam mais, a partir das ações que a gente realizou na escola. Então essas pessoas acabaram participando mesmo que indiretamente”⁵⁵. A importância de incluir as questões de gênero na agenda escolar, não apenas em datas específicas, é abordado por Jade Lima:

Comentários feitos antes, atitudes tomadas, muitas vezes por professores ou alunos, a meu ver com um certo nível de gravidade, era visto como “normal” (...) com o núcleo, a gente começou a colocar assim “olha, esse comentário aqui não tá legal” ou “olha, essa atitude não é massa”. E, além disso, esse diálogo era com os colegas, mas chegava a todo mundo da escola. Várias pessoas passaram a se movimentar para isso (não achar normal o preconceito) se acontecia numa sala específica, várias outras salas, cursos se movimentavam. Então entrava conversa com a gente, mas também palestras, convidávamos pessoas de fora, começamos a perceber uma maior mobilização em torno do tema, e não só em certas datas, como o dia da mulher, não tirando a importância nessas datas específicas, mas o núcleo atua de uma forma diferente, não esperamos uma data específica para estabelecer esse diálogo com os colegas (...) O núcleo não espera certas datas, a gente planeja para ser o tempo todo, é leitura, muita conversa antes, durante e depois, é o que enriqueceu e enriquece o núcleo até hoje. (Entrevista X, Fortaleza/2019. Duração: 13:56)

⁵⁵ Entrevista III, realizada com Mayra Greco em Fortaleza/2019. Duração 5:53.

Jade nos relata o cotidiano de como as construções e desconstruções sobre as questões de gênero foi se estabelecendo na sala de aula, a partir da perspectiva de quem participa e se aprofunda no tema, reconhecendo os problemas do mundo ao seu redor. Esses relatos são importantes, pois os estudantes estão inseridos em um contexto diferente do docente, estão em uma mesma turma durante todo o dia, as conversas, comentários, atitudes que se desdobram entre os adolescentes sem a presença de uma “autoridade” faz parte de sua vivência. Poder analisar essa questão desse ângulo é algo que só poderíamos fazer por meio de suas vozes. A perspectiva de Jov Mourão nos faz refletir sobre a importância do debate na escola, quando aponta “na escola eu acho esse debate essencial, porque nós temos o direito de conhecer e debater a partir disso, precisamos desenvolver o senso crítico para que possamos ser mais empáticos”⁵⁶.

O entendimento sobre autonomia dos estudantes também foi destacado como desdobramento desse espaço. Segundo Olga Araújo “trouxe autonomia para os alunos (...) é sobre chegar e poder falar, é sobre as rodas de conversa que realizamos, os cartazes e ações, sobre abrir a oportunidade de os alunos conhecerem sobre o tema”⁵⁷. Estabelecer um espaço como esse foi mudando a percepção dos estudantes que iniciavam com o processo de curiosidade e se permitiam dialogar com colegas integrantes, ou sendo o próprio a se integrar ao núcleo. Outra resposta destaca: “eu percebi que as pessoas perguntam ‘nossa, quando é a próxima ação de vocês?’ eles querem, pois o Núcleo realmente toca as pessoas, pois elas estão se acostumando a poder falar e debater”⁵⁸.

A preocupação com o aprofundamento do conhecimento filosófico em si também esteve presente. Partindo de um contexto em que a disciplina tem apenas uma hora aula semanal, alguns chegaram ao Núcleo não apenas pelo desejo de debater gênero, mas também motivados por uma experiência mais estreita com a tradição do pensamento. Sofia Pereira nos fala a respeito: “mudou a visão de jovens que iam para a escola só para assistir aulas e agora passam a estudar textos filosóficos de uma forma que não dá tempo de estudar sempre nas aulas de Filosofia, pois existem outros temas”⁵⁹.

⁵⁶ Entrevista V, realizada com Jov Mourão em Fortaleza/2019. Duração: 3:41.

⁵⁷ Entrevista VI, realizada com Olga Araújo em Fortaleza/2019. Duração: 04:17.

⁵⁸ Entrevista VIII, realizada com Jéssica Michelle em Fortaleza/2019. Duração: 06:59.

⁵⁹ Entrevista XV, realizada com Sofia Pereira em Fortaleza/2019. Duração: 04:49.

Outra estudante destaca que se juntou ao núcleo por julgar não entender sobre os temas, ao mesmo tempo em que lhes despertavam curiosidade: “passei a saber e a querer saber cada vez mais”⁶⁰. Embora em alguns casos se trate de um desejo específico de saber, o mesmo não se encerra quando essa “dúvida” é “esclarecida”, iniciando um novo ciclo de investigações, típico do processo do conhecimento que nos leva a outros questionamentos. Caio Liberato aborda que antes do Núcleo, de acordo com sua experiência obtida no ensino fundamental, não percebia o quanto era comum estudar textos sobre gênero no cotidiano escolar. Seus estudos no Núcleo proporcionaram o que ele classifica como “amadurecimento” de seu conhecimento.

O questionamento sobre a ausência do Gênero no currículo das disciplinas de modo geral também foi pontuado. Caique Lisandro argumenta sobre existirem diversas disciplinas e, mesmo assim, o tema praticamente não ser tratado: “embora tenhamos o privilégio de ter uma aula de Filosofia que nos situe sobre a questão, não temos todo o tempo que deveríamos (...); no Núcleo conhecemos temas que não são pouco debatidos em sala de aula”⁶¹. Como veremos nas próximas seções, baseados em experiências que o núcleo proporcionou, construímos formas de aproximar essas questões do currículo, planejando estratégias para que sejam possíveis mesmo em nossa realidade de tempo limitado.

A última percepção de mudança apontada pelos estudantes se configura ainda mais estreita sobre a observação do cotidiano escolar, pois elucida como, após o estabelecimento do espaço permanente do Núcleo, perceberam a promoção de mais respeito em relação aos outros, a partir de si e entre os colegas. Continuando com a última entrevista citada:

é a experiência em um núcleo de gênero, que faz com que uma pessoa (como eu era) que não conhece muito bem, ser contra a diversidade de gênero. Ao ter contato com os estudos nas reuniões, por exemplo, um aluno que vem de um mundo totalmente diferente, que está chegando no ensino médio agora, conhecendo o novo, tem acesso não somente ao que normalmente se fala em nossa sociedade (...) Enfim, entenderia que existem várias minorias e que hoje em dia a gente consegue perceber suas problemáticas. Muitas pessoas insistem em dizer que é “mimimi”, mas não, se você estudar sobre o assunto, se você tentar, pelo menos entender, você vai saber que é real, e que a gente precisa fazer pelo menos um pouquinho pra mudar a situação, e se colocar, principalmente, no lugar dessas pessoas. (LISANDRO, C. Fortaleza/2019)

⁶⁰ Entrevista IX, realizada com Lua Ana em Fortaleza/2019. Duração: 04:57.

⁶¹ Entrevista XIII realizada com Caique Lisandro em Fortaleza/2019. Duração 9:69.

Outra estudante trata sobre os colegas de sala que não conseguiam frequentar às reuniões, mas que a partir do diálogo, que ações estabeleceram com o público da escola no geral, puderam repensar sua mudança de postura frente a ações antes concebidas como “normais”, brincadeiras machistas ou homofóbicas: “a gente pode trabalhar dentro da escola com pessoas que não conseguem participar das reuniões e assim a escola vai mudando, os alunos vão se interessando e isso muda a realidade”⁶². Sobre essa mudança em relação a comportamentos opressores nos chama atenção o relato de Danilo Freitas, quando aponta:

Um recorte que eu lembro bem é dos meninos dos Bravos, que eles eram daquele jeito super, hiper, mega machistas, e tempos depois lá estavam eles, se propuseram a se desconstruir, eles estavam lá no núcleo com a gente. Ou seja, o impacto foi muito bom, porque, eles passaram a ser pessoas mais comportadas, pessoas que não reproduziam falas que eles escutavam por aí, e isso é muito legal. (Entrevista IV, Fortaleza, 2019)

O grupo apontado no relato vem de uma tradição informal que se construiu na escola pelos estudantes em um processo completamente autônomo. As turmas escolhem nomes para se identificar, processo associado aos jogos interclasses, enquanto times, cores, símbolos e uniformes, seguindo o modelo das grandes agremiações no Brasil.

Em seus uniformes os indivíduos escolheriam entre *Bravos* e *Bravas*, desfazendo-se da ideia prevalecente que associa esportes ao masculino, a fim de deixar visível que o feminino existe. Ao se aprofundarem em pesquisas sobre questões políticas ocorreu de se posicionarem, por meio de suas redes sociais, contra as opressões, que em suas palavras “ameaçassem ou violentassem” suas diversidades. Ora, em um contexto de ensino médio, em que a pressão social para se “enquadrar nas normas” é exercida com imensa força sobre os jovens, tornar pública sua posição contrária a todas essas opressões vistas com naturalidade não é tarefa fácil.

Ao exemplo do grupo em questão cabe uma análise: com uma significativa representação de integrantes do núcleo pudemos perceber uma mudança de postura em relação a como se posicionavam diante das questões de gênero. Antes percebíamos comportamentos marcados por machismo e homofobia, colocados como brincadeiras, e após o contato com as questões estudadas houve um ressignificado político de sua postura.

Podemos perceber nos demais relatos a complexidade que é essa tarefa de mudança frente a como lidamos com a opressão no ambiente escolar, no entanto, o desafio e a vontade de transformação parecem se sobrepor às dificuldades que reconhecidamente

⁶² Entrevista XV realizada com Sofia Pereira em Fortaleza/2019. Duração: 04:49.

existem. Katherine Johnson, de 16 anos, aponta que “é exatamente sair da nossa bolha, olhar para o outro, aceitar o outro, reconhecer as opressões e combater, entendeu? Para que o outro possa ser quem ele é.”⁶³

5.2 O desdobramento para a Iniciação Científica no Ensino Médio: como questões de gênero passaram a ser identificadas como objetos de estudo

Até agora percebemos como as questões que permeiam o Gênero fazem parte do cotidiano escolar. Diversas identidades e performances circulam em nossas rotinas, ao começarem a se perceber, ganhar visibilidade e exigir seus direitos criam uma resistência em relação ao que foi regulado enquanto “normal”. Por outro lado, não é sem dificuldades que esses sujeitos buscam sua existência, ao se abrir espaço para o pensamento sobre Gênero na escola questões relacionadas a ele se tornam visíveis. As violências vividas, que antes eram encaradas no âmbito da “brincadeira”, passam a ser percebidas, as construções de gênero que se impõem sobre os sujeitos passam a ser questionadas, o entendimento do lugar de fala abre espaço para vozes que até então não se escutavam.

Aliando essa realidade a um contexto no qual a pesquisa científica existe na forma de iniciação, os indivíduos passam a identificar problemas passíveis de serem analisados do ponto de vista do conhecimento. No entanto, antes de falarmos sobre como essas pesquisas se desenvolveram, é preciso entender um pouco do cenário da Iniciação Científica (IC) no ensino médio. Embora o artigo 218 da Constituição brasileira, que trata sobre como o Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica, tecnológica e a inovação, aponte em seu primeiro parágrafo “A pesquisa científica básica e tecnológica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso da ciência, tecnologia e inovação”, a IC em nível de ensino médio não se encontra na maioria das escolas.

Segundo Corti (2010), a expansão do Ensino Médio se deu a partir da estrutura do ensino fundamental. O país passou por um aumento considerável no número de estudantes no Ensino Médio oriundos das classes populares, porém a estrutura das escolas não acompanhou o ritmo dessa dinâmica, o que se tornou um empecilho no fomento da IC nas escolas. Para a pesquisadora,

⁶³ Entrevista VII realizada com Katherine Johnson em Fortaleza/2019. Duração: 03:24.

essa expansão foi realizada num contexto de baixo investimento público em prédios específicos, sem infraestrutura própria (laboratórios e bibliotecas), material didático e política de valorização aos profissionais de educação, entre outras medidas necessárias. O ensino médio se expandiu com base na infraestrutura do ensino fundamental, e a inclusão de novos públicos acirrou ainda mais um dilema histórico acerca de sua identidade própria e de seus objetivos. (2010, p. 54)

Ou seja, quando falamos em um cenário onde a iniciação científica no ensino médio se desenvolve, infelizmente, estamos nos referindo a iniciativas destacadas do contexto geral. Iniciativas que entendem como uma preparação para a vida científica proporciona aos jovens, principalmente os da escola pública, mais do que uma única perspectiva normalmente ligada à profissionalização em nível técnico. A prática da pesquisa realizada na educação básica visa oportunizar aos estudantes que se voltem para assuntos em que a sociedade já está diretamente envolvida, além de proporcionar ações que envolvam sua autonomia.

Köche (2015) destaca que a investigação científica se inicia no momento em que os conhecimentos existentes, originários de crenças ou senso comum, passam a não dar conta das explicações, sendo um saber baseado na construção e busca de conhecimento quando se reconhece a ineficácia dos conhecimentos existentes ou incapazes de responder de forma consistente e justificável às perguntas levantadas. Nesse sentido, ao iniciar uma investigação científica estamos reconhecendo a crise de um conhecimento que já existe, tentando modificá-lo, ampliá-lo ou substituí-lo, criando um que responda a nossos questionamentos. A iniciação científica, portanto, inicia-se com a identificação de uma dúvida.

No entanto, alguns desafios a quem pretende proporcionar esse ambiente nas instituições escolares de Ensino Médio se apresentam quase que imediatamente. O primeiro deles diz respeito à forma conteudista como o ensino é pensado, quando Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido* (2017), elabora sobre o que chama de “educação bancária”. Ele nos convida a pensar acerca de uma prática em que o educador aparece como único agente do conhecimento, cuja tarefa parece ser a de “encher” os educandos com conteúdo baseado em sua narração e acúmulo. Muitas vezes deslocadas da realidade em que se vive, essas narrativas colocam os estudantes em um papel passivo em que não se pode esperar nada deles, a não ser que memorizem as informações dadas sem qualquer reflexão. Dessa forma a educação ficaria resumida ao “ato de depositar, em que os estudantes são os depositários e o educador, o depositante” (p.80).

Ao propor uma prática de iniciação científica no ensino médio precisamos nos desfazer da ideia de que os estudantes não são capazes de produzir conhecimento, sob a perspectiva de que a autonomia do pesquisador precisa ser garantida. Além dessa questão,

existem outras que permeiam esse processo, tais como a dificuldade de leitura ampla e mais densa que a pesquisa envolve, do que normalmente estão acostumados os estudantes, tempo para que os professores orientadores possam se dedicar aos projetos e conhecimento das normas inerentes às investigações científicas. Então, com tantas dificuldades, como promover nesse Ensino Médio, que passa por tantos processos de precariedade, a prática da Iniciação Científica? Ora, essa prática só será possível por intermédio de sua institucionalização, sendo preciso que seja vista enquanto cultura da escola valorizar a investigação científica.

Na escola onde a experiência se desenvolve essa institucionalização começa a tomar forma no ano de 2015, não que antes não houvesse iniciativas científicas isoladas de alguns professores. Ressaltamos aqui a importância dessas iniciativas, que mesmo de forma isolada deram alicerce para o programa de Iniciação Científica. Entretanto, o processo que nos debruçamos é o da criação da Semana de Ciência Cultura e Tecnologia, a SEMCITEC-PR⁶⁴, e como sua história se entrelaça com os estudos de gênero. O estado do Ceará já promove há alguns anos um evento de pesquisadores no ensino médio, composto de etapas regionais que acontecem nas diversas regiões, e posteriormente ocorre uma etapa estadual. Todas as escolas são convidadas a participar apresentando projetos de pesquisa desenvolvidos por seus estudantes.

O evento, promovido pela Secretaria de educação, foi o primeiro contato com a iniciação científica no Ensino Médio. Em busca de um aprofundamento dessa questão foi observado que diversas semanas científicas acontecem no país e seguem pelo mundo afora. Essas iniciativas vêm crescendo e se espalhando e, portanto, oferecendo uma ampliação do cenário da investigação científica na escola básica. Ao participar de eventos a nível nacional, nossa instituição percebeu que o formato que dava a sua semana científica deveria ser aprimorado, era preciso pensar um formato que pudesse aproximar os estudantes do contexto dos eventos. Transformações desse tipo não acontecem repentinamente, logo, foi preciso um processo de implantação de uma cultura científica.

Para tal tarefa era preciso seguir alguns passos, que se encaixam com o pensamento de Barcelos; Jacobucci; Jacobucci (2010), quando refletem sobre a sistematização de uma feira científica na escola.

1 Problemática e Sensibilização - Nessa fase, os alunos e professores percebem, de forma conjunta, que existe algo no cotidiano que pode ser explorado, e, dessa forma, discutem sobre as necessidades e os motivos para a realização de um projeto.

⁶⁴ O PR da sigla indica as iniciais do nome da Escola.

Ocorre a definição do tema geral do projeto - e dos subtemas quando couber -, dos objetivos, das disciplinas e dos professores que devem estar envolvidos no projeto, além das datas para preparação e apresentação das atividades previstas.

2 Viabilização e Implementação - Nessa etapa, os problemas a serem estudados pelos grupos ou pela classe são definidos. Há uma busca pela metodologia de trabalho mais adequada para resolver o problema do tema proposto, com definição de procedimentos e estratégias viáveis.

3 Consolidação e Avaliação - Nessa fase ocorre o desenvolvimento das ações planejadas e de outras que não foram inicialmente planejadas, a organização dos dados para apresentação à comunidade escolar, e, finalmente, a elaboração de um relatório final que deve contemplar a auto avaliação dos envolvidos e a avaliação do projeto pelos alunos, professores e demais participantes. (p.218)

As semanas de ciências representam uma ação pedagógica que se concretiza no ensino por meio de elaboração de projetos de pesquisa. Por se tratar de um evento institucional, costuma mobilizar toda a comunidade escolar, e para que sua realização seja possível, como qualquer atividade pedagógica que envolve criatividade, dinamismo, investigação e busca de soluções para problemas diagnosticados, há o acontecimento de uma feira científica, precedida por um projeto planejado e refletido pela escola.

A criação da SEMCITEC-PR abriu espaço para frentes de conhecimento, e ao longo do tempo foram sendo estruturadas formas de valorização e autonomia tendo os estudantes como protagonistas. Atualmente, o evento mobiliza a escola durante todo o ano, no primeiro semestre de forma mais efetiva e direta, e no segundo semestre de maneira indireta, quando os trabalhos elaborados por sua ocasião são inscritos em eventos do âmbito nacional. Logo no primeiro mês letivo seu Edital é lançado, porém, como existem estudantes que acabaram de entrar no ensino médio, sua explicação é feita em sala de aula. Para isso uma das conquistas ao longo dos anos de construção dessa cultura foi a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, que conta com uma aula semanal, trazendo um avanço substancial para os projetos desenvolvidos.

Devido à relação entre número de alunos (pesquisadores) e professores (orientadores), cada equipe de projeto é composta por seis integrantes, escolhidos de forma livre entre os estudantes, podendo ser composta por indivíduos de turmas, séries e cursos variados. Essa definição foi pensada a partir de uma perspectiva que proporcione aos sujeitos contato com áreas de conhecimento que apresentem curiosidade e que não necessariamente estejam relacionadas aos cursos técnicos que já estão inseridos. Além disso, seu processo de inscrição é realizado de forma *online* em seu site, devendo conter: tema, problematização, objetivos, metodologia, resultados esperados e referências⁶⁵. Compõem sua organização

⁶⁵ Fonte: <https://presidenterosevelt.wixsite.com/semcitec-pr/edital> Acesso em 27/04/2020.

professores voluntários, núcleo gestor e estudantes pesquisadores experientes, além de outros que passaram por processo de seleção para a função.

A avaliação dos projetos de pesquisa acontece na semana do evento e é realizada de forma externa, ou seja, são convidados professores, pesquisadores e especialistas nos temas com o intuito de que o processo seja o mais transparente possível. Os avaliadores, ao chegarem, recebem o resumo de cada projeto, que fora enviado pelos estudantes via plataforma, bem como os critérios de avaliação. Cada equipe apresenta para três avaliadores estabelecendo uma média para sua nota final.

Entendido como funciona a estrutura desse evento, voltemos ao ponto em que ele é apresentado. Ora, a SEMCITEC-PR se baseia no princípio de autonomia dos estudantes enquanto pesquisadores; para isso, quando seu Edital é apresentado, ressalta-se o ponto em que os próprios estudantes escolhem o tema a ser pesquisado. Levados a pensar acerca da problematização de suas pesquisas, eles começam a se aventurar pela observação do que lhes rodeia. A partir do contato com os estudos de gênero, muitos sujeitos começaram a perceber que esse poderia ser um objeto de pesquisa. O volume de projetos de pesquisa com as questões de Gênero ou que são atravessadas por ele é significativo.

A delimitação do problema é resultado de um trabalho mental, de construção teórica, que tem como objetivo estruturar as partes que foram sendo pensadas, como em um quebra-cabeça. Essa estruturação busca compreender a malha de relações e interdependência entre os fatos observados. A delimitação define os limites da dúvida, explicita quais variáveis estão envolvidas e como se relacionam (Köcher, 2015). Partindo de contatos filosóficos e relacionando com aspectos que se desenvolvem em seus contextos, muitas equipes de pesquisadores delimitaram seu problema.

Diversos foram os temas elaborados a partir dos estudos de Gênero que se transformariam em objetos de pesquisa. No âmbito da sexualidade foi abordado seu discurso na escola, a importância de falar sobre sexo, diálogos sobre sexualidade para além da lógica heterossexual, apontamentos sobre a inclusão de pessoas TRANS, sua visibilidade e direitos. Um eixo latente nesses estudos girou em torno da violência, nesse contexto os índices a que estão sujeitos mulheres e LGBTQ+ foram pautados. Ainda sobre esse ponto, a violência, a qual infelizmente estão sujeitos nossos estudantes das mais diversas formas em seu cotidiano, tornou-se ponto de observação. Foram desenvolvidas análises sobre o discurso misógino, identificação de práticas de assédio, violências psicológicas nas formas de preconceitos sobre corpos que não se adequam aos padrões, seja por sua forma, sexualidade ou raça.

No âmbito das reflexões sobre mulheres, além das já citadas, as ideias de maternidade compulsória, abandono, igualdade no mercado de trabalho, estereótipos de feminino, autoestima, raça e classe foram pautadas e submetidas ao rigor do método científico para além das vivências. Os projetos foram elaborados levando em conta que em uma pesquisa científica a maneira pela qual se identifica o problema nos leva a decidir quais as sugestões específicas devemos considerar ou desprezar, quais elementos devem ser selecionados ou rejeitados e qual critério define sua importância.

Em dois anos de análise (2018-2019) pudemos perceber um salto em relação ao número de projetos que trabalham a questão na escola. No primeiro ano, dentro de diversas áreas do conhecimento, as pesquisas sobre gênero chegaram ao percentual de 17% no total de trabalhos inscritos para a semana científica. Já no segundo ano esse número salta para 30%, de acordo com os resultados de inscrições divulgados pelo evento. Evidentemente, não podemos atribuir esse crescimento unicamente aos textos lidos e debatidos pelo Núcleo, no entanto, estamos convencidos de que somente em uma escola onde exista um espaço permanente de debate de gênero é possível que sujeitos se sintam tocados pela questão e à vontade para pautá-la.

A partir da experiência que as gerações iriam adquirindo sobre o tema, aconteceria uma interação entre os grupos. O que se pode perceber foi um significativo compartilhamento de ideias entre pesquisadores experientes com os que se propunham a estudar sobre o tema. Dentro desse contexto, realizamos uma oficina com o intuito de promover uma interação entre as vivências com os estudos sobre Gênero dentro da iniciação científica.

Figura 20 – Oficina de Iniciação Científica com pesquisadores de Gênero



Fontes: dados da pesquisa.

Muitas experiências foram compartilhadas, principalmente sobre identificação do objeto de estudo, avanços, desafios e dificuldades. Os questionamentos foram surgindo à medida que cada pesquisador relatava sua experiência ou apresentava seu material construído a partir de suas pesquisas, marcando uma reflexão global e discussão dos resultados em um quadro mais abrangente. Com um número significativo de projetos realizados sobre o tema em nossa escola, gostaríamos de destacar dois para relato nessa pesquisa, sendo de grande importância e frutos do debate de gênero e das possibilidades de estudo que foram abertas a partir dele.

O primeiro é um projeto de pesquisa que vai ser um dos pioneiros do novo formato que a iniciação científica alcança na escola. Por durante algum tempo seus métodos de pesquisa e materiais produzidos tornaram-se referência para estudantes que se propunham a estudar temas similares, chamado *“Não se nasce mulher, torna-se”*: *O pensamento de Simone de Beauvoir como fundamento para o debate de gênero na escola*. Seu título já provocava uma questão central na obra de Beauvoir: a questão do suposto destino relacionado aos gêneros que marcam as narrativas e normas de nossa sociedade era o principal questionamento do projeto.

No interior de uma escola que começava a se abrir para o debate de Gênero, esses estudantes, sob a luz da filosofia⁶⁶, encamparam um debate acerca de questões que pareciam estabelecidas. Seu ponto partia da própria realidade escolar, na qual as construções de gênero eram percebidas enquanto ideias dominantes até mesmo nas escolhas dos cursos técnicos que seriam cursados. Amparados pelo pensamento de Beauvoir os estudantes, após revisão bibliográfica, propuseram-se a observar discursos que colaboravam com a ideia prevalecente da construção de gênero em vários processos escolares, sendo o primeiro o ato de inscrição para os cursos.

Além das meninas serem sugeridas a se inscrever no curso voltado aos cuidados com o corpo, “pois era coisa de mulher”, eles notaram um fato curioso: na própria organização escolar as pastas destinadas aos arquivos do curso eram da cor rosa, enquanto a do curso majoritariamente masculino era azul. Um “clássico” na construção das identidades do que seriam meninas ou meninos, que permeiam a realidade desde o nascimento da criança, quando se impõem “características naturais” aos gêneros, segundo a lógica binária. O rosa e o azul estão em enxovais, brinquedos, acessórios e até mesmo em discursos políticos

⁶⁶ As pesquisas relatadas foram orientadas pela professora pesquisadora desse projeto.

opressores. Evidentemente que o problema não consiste nas preferências por cores, mas na estrutura a qual essa ideia faz parte.

A partir de questionários sobre o que pensavam meninas e meninos da escola sob suas perspectivas escolares e profissionais, e se sentiam ou não a diferença entre os gêneros, os pesquisadores foram diagnosticando o cenário marcado pela diferença de gênero, mesmo em um contexto de espaço do conhecimento. De início, como se configurava na primeira pesquisa sobre o tema, houve um estranhamento ao mesmo tempo em que a curiosidade surgia. Um dos resultados importantes que essa pesquisa alcançou tratava-se da ausência de conhecimento que a comunidade escolar apresentava em relação à questão, o que não possibilitava que as diferenças fossem percebidas.

Um dos aspectos mais importantes dessa pesquisa foi como os pesquisadores se organizaram e se propuseram a abrir um campo de debate até então descoberto. Em uma equipe de seis integrantes, divididos em três meninas e três meninos, decidiram que de forma organizacional não haveria uma liderança e que, se iriam propor a quebrar as barreiras do que havia sido constituído, internamente se proporiam a desconstruir suas visões. Outro ponto foi que, a partir do diagnóstico que as opressões de gênero passavam por processos de omissão, os pesquisadores se propuseram a promover momentos de compartilhamento de suas ideias junto à comunidade escolar, criando momentos de conversa.

Figura 21 – Estudantes pesquisadores promovem momento de conscientização na escola sobre as ideias de Beauvoir.



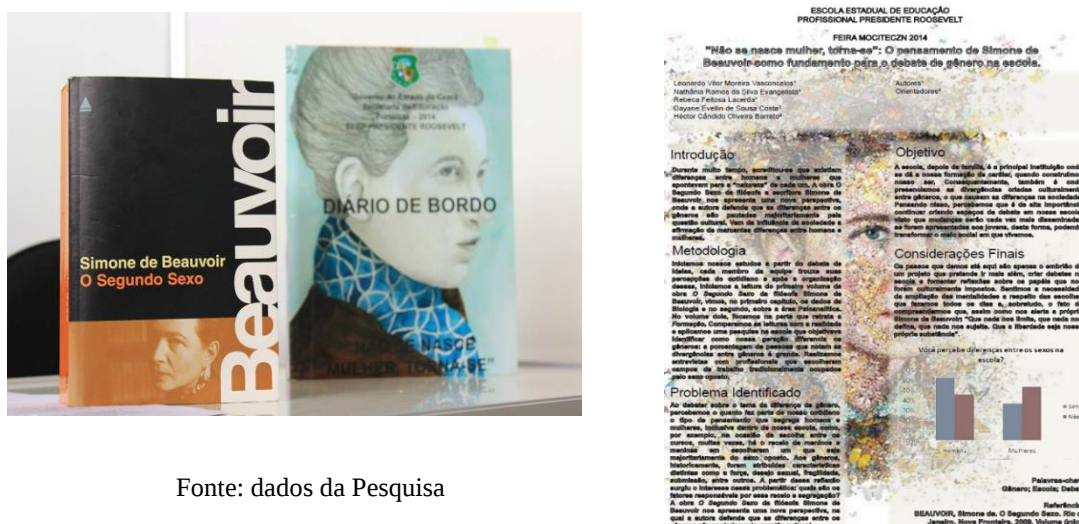
Fonte: dados da pesquisa

Durante essas atividades, pesquisadores compartilharam suas elaborações, problemas, metodologias, e os resultados foram publicados junto à comunidade escolar, uma preocupação inerente à pesquisa-ação que, segundo Thiollent (1986):

o retorno é importante para estender o conhecimento e fortalecer a convicção e não deve ser visto como simples efeito “propaganda”. Trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e de investigação. (p.71)

Atentos à importância que seus estudos alcançavam, decidimos inscrever o projeto de iniciação científica em eventos de relevância nacional, a fim de que os estudantes pudessem vivenciar a experiência de um evento científico, a oportunidades de compartilhar seus resultados e elaborações com outros estudantes. Submetemos nossa inscrição a um evento nacional organizado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte, e em nossa primeira experiência externa conseguimos a premiação de terceiro lugar em Ciência Humanas e um credenciamento como finalistas para um evento, também nacional, em Recife. Para além da experiência enquanto pesquisadores e tudo que a envolve, essa vivência iria contribuir para o alicerce da ideia em nossa escola de que, ao jovem da educação pública, existem sim as possibilidades da vida acadêmica, muitas vezes apresentada enquanto distante de sua realidade.

Figura 22 – Materiais utilizados e produzidos pelo projeto “Não se nasce mulher, torna-se”
(Livro de Fundamentação teórica; caderno de campo e Banner)



Fonte: dados da Pesquisa

O outro projeto a ser relatado encampa uma nova forma de perceber as questões do feminismo. Uma vez estabelecida uma reflexão clássica do feminismo com o pensamento de Simone de Beauvoir, ao aprofundar nossas leituras surge o anseio de um grupo de pesquisadoras em estabelecer como objeto o recorte de raça. Partindo das reflexões de Ângela Davis surgia um projeto de pesquisa intitulado “A luta dentro da luta: o feminismo a partir do olhar da mulher negra e seu debate na escola.” O surgimento dessa pesquisa aponta para um

desdobramento nas reflexões dos estudantes que começariam a perceber que sujeitos diferentes sofrem com opressões diferentes, e que desse modo precisam ser observadas de perspectivas que possam ir além da narrativa dominante.

O projeto pretendia se debruçar sobre dois pontos centrais: racismo e machismo. A partir das leituras foi possível perceber que, dentro do próprio movimento feminista, existe a marca da heterogeneidade e dos privilégios que se fazem presentes por conta da classe social e principalmente das características raciais. Davis (2016) aponta que, enquanto as mulheres brancas lutavam pelo direito do voto, as mulheres negras lutavam com barreiras cotidianas de sobrevivência, o que se entende como um processo histórico e social que ainda hoje as tornam mais vulneráveis na conjuntura de dupla discriminação, tanto relacionada à cor como ao gênero.

Essa distinção torna as mulheres negras ainda mais excluídas dos direitos conquistados. Assim, um fator de problema no movimento feminista, quando não se propõe a pensar as diferenças entre as próprias mulheres, é essa exclusão racial, que faz com que nem todas as mulheres possam usufruir desses direitos.

Nesse contexto a mulher negra, por sua raça e gênero, é duplamente rejeitada e violentada sexualmente. Essas formas conceptivas dadas a esse grupo social estão presentes em todos os âmbitos universais, principalmente no âmbito escolar, pois, apesar de ser liderada majoritariamente por mulheres, a escola é um dos ambientes onde se reproduz machismo e racismo. Partindo do pensamento de Davis foram descobertas outras reflexões importantes e a pesquisa se debruçou sobre questões levantadas por pensadoras brasileiras, como Suely Carneiro, que ressalta:

[...] Esse novo olhar feminista e antirracista, ao integrar em si tanto as tradições de luta do movimento negro como a tradição de luta do movimento de mulheres, afirma essa nova identidade política decorrente da condição específica do ser mulher negra. O atual movimento de mulheres negras, ao trazer para cena política as contradições resultantes da articulação das variações de raça, classe e gênero, promove a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelo movimento negro e de mulheres do país enegrecendo de um lado, as reivindicações das mulheres, tornando-as assim mais representativas do conjunto das mulheres brasileiras, e, por outro lado, promovendo a feminização das propostas e reivindicações do movimento negro. (CARNEIRO, 2003, p.02)

As pesquisadoras elaboraram de forma específica como o mito da fragilidade feminina foi construído quando as mulheres, mesmo da classe proletária, não foram classificadas enquanto “femininas” demais para o trabalho nas minas de carvão, nas fundições de ferro ou no corte de lenha. A mesma crítica que Davis (2016) propõe, quando coloca que as mulheres negras submetidas à condição de escravas não foram poupadas de trabalhos,

como a substituição de animais de carga para puxar vagões das minas, ou mesmo o trabalho nas lavouras de algodão, que eram realizados nas mesmas funções que seus companheiros homens também escravizados.

Dispostas a ampliar o debate sobre as questões de gênero, as pesquisadoras desenvolveram uma metodologia que consistiria em um diagnóstico e posteriores processos de diálogo com a comunidade escolar, e podemos dizer que foram incansáveis. O ponto de partida seria identificar como os estudantes se reconheciam e como construíam estereótipos ligados à mulher negra, reforçados pelo pensamento racista. Para tal, foi elaborada e aplicada uma interposição de questionário. O primeiro momento foi composto por perguntas objetivas com auxílio de imagens que ajudaram na melhor compreensão das questões, em seguida realizada uma apresentação e debate com os mesmos grupos falando sobre o tema e, por último, aplicado novamente o questionário.

As mudanças nas respostas após o momento de conscientização foram significativas. Impactadas com o famoso discurso de Sojourner Truth relatado por Davis, as pesquisadoras então se propuseram a produzir uma espécie de documentário com seus depoimentos, de suas colegas e familiares sobre suas vivências, e deram o nome de “Eco do Trovão”, referenciando como a força da voz de Truth viria a ser relatada. Um profundo trabalho de formação teórica e prática envolveu esse projeto, não somente com as diversas leituras a que nos debruçaríamos, como a condução das pesquisadoras dos trabalhos do núcleo quando Davis foi abordada. Para além disso, diversas formações e momentos que debatiam o tema foram vivenciados.

Com uma vasta revisão bibliográfica e um empenho em relatar as experiências vivenciadas em nossa comunidade escolar, e fora dela, a partir de debates realizados também em outras escolas o projeto viria a ser inscrito em vários eventos. Sua submissão seria aprovada em todas as ocasiões. No evento realizado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, a MOCITEC-ZN⁶⁷, no qual participamos em mais de uma edição, foi premiado com o primeiro lugar em ciências humanas, além de primeiro lugar geral, sendo credenciado para FICI- *Foro Internacional de Ciencia e Ingeniería*, que acontece na Colômbia.

Ademais, sua submissão como finalista do maior evento de iniciação científica do Brasil e da América Latina também teria êxito. Trata-se da Mostra Internacional de Ciência e

⁶⁷ Mostra de Ciência e Tecnologia da Zona Norte de Natal.

Tecnologia – MOSTRATEC, que acontece na Cidade de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul.

Figura 23 – Representantes da equipe de pesquisadoras em sua participação na MOSTRATEC



Fonte: dados da pesquisa

Fato observado e relatado pelas pesquisadoras foi de que, em um evento onde havia projetos de todo o Brasil e outros países participantes, com um número alto de pesquisadores, apenas elas eram negras. Essa reflexão faz parte de uma realidade em que a população negra se encontra silenciada também nas áreas de conhecimento, não por falta de pensadores, mas por uma estrutura racista da sociedade que inviabiliza muitas vezes suas narrativas. Buscar esse espaço exige muita resistência. Sofia Pereira, pesquisadora desse projeto e integrante do Núcleo destaca

Não só estudar, mas também pesquisar sobre gênero no ensino médio foi de suma importância para a minha vida pessoal, para a estudante que eu era e como pesquisadora, que começava a caminhar nesse campo de pesquisa. Além disso, fazer parte de um núcleo formado a partir de estudantes que pesquisavam a questão de gênero, no qual abrangia as especificidades e outros temas que são ligados e pautados pelo gênero, foi uma experiência enriquecedora (...) Por fim, questiono-me se eu não tivesse tido contato com esses estudos no ensino médio, quando eu teria? Na universidade? E se eu não tivesse conseguido ingressar na universidade? Provavelmente, o cotidiano me ensinaria, de uma forma muito mais pesada e agressiva. (Entrevista XV, realizada com Sofia Pereira em Fortaleza, 2019. Duração: 04:49)

Além dos dois projetos relatados, muitos outros compostos por integrantes do núcleo estiveram debatendo suas ideias e compartilhando seus resultados em eventos na escola e fora dela. A participação dos pesquisadores e o amadurecimento de suas leituras trouxeram importantes contribuições para os estudos sobre gênero e a construção da cultura de iniciação científica na escola.

Figura 24 – Participação de projetos científicos sobre gênero em eventos externos.



Fonte: dados da pesquisa

Apesar de considerarmos importante elucidar os projetos que encamparam estudos sobre as questões de gênero, outro fator importante nos chama atenção. Lembrando do que Butler (2018), quando os sujeitos antes atacados começam a circular pelos ambientes de modo seguro, pressupõe-se que ali exista não apenas um “eu”, mas um “nós”, ou seja, existe um grupo que mesmo sem estar à vista marca sua presença quanto uma aliança na exigência por direitos. A liberdade passa a ser uma condição e uma característica à própria ação política ao mesmo tempo que é eu objetivo. Essa liberdade não viria de um indivíduo somente, mas estaria entre nós, e se estabeleceria a partir da ligação que estabelecemos quando a liberdade foi exercida.

Dessa maneira, o que percebemos foram estudantes que se sentiram à vontade não somente para pesquisar questões específicas sobre gênero, mas áreas do conhecimento marcadas pelo que a construção das normas dizia que não era possível a eles. Muitas meninas se propuseram a pesquisar áreas de engenharia, robótica, matemática. Uma equipe que pesquisava sobre a construção das torcidas organizadas, que historicamente foram construídas com parâmetros machistas e homofóbicos, embora algumas iniciativas venham buscando uma mudança, contava com mulheres e homossexuais. O que gostaríamos de pontuar é a abertura de um ambiente escolar que possibilite o respeito e a existência dos indivíduos para além do que o discurso dominante estabelece, inclusive, sobre suas capacidades intelectuais e interesses.

5.3 Como as experiências produzidas no Núcleo puderam compor o planejamento da disciplina de Filosofia: exemplos de atividades

Fixadas em uma estrutura de poder, as instituições escolares ainda são criadas sob condições para que os alunos dependam de um ensino baseado unicamente na quantidade de conteúdos acumulados. Segundo essa lógica, somente dessa forma seu aprendizado pode ser considerado satisfatório. O professor é colocado em um papel central e precisa dizer ao estudante o que fazer, sem considerar que o sujeito que “aprende” possa exercer sua autonomia de pensamento. A ideia do professor enquanto o único indivíduo pensante no contexto escolar é predominante, mesmo em contextos em que existem iniciativas que subvertem essa lógica.

Entretanto, muitos são os textos legislativos no âmbito educacional que tratam sobre a questão da autonomia, um exemplo deles é a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 35, que nos diz que, como parte da educação básica, temos a função de “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (inciso III). No artigo seguinte a Filosofia aparecia como constitutiva do processo de construção do cidadão autônomo e eticamente formado, no entanto, ele foi revogado em decorrência da aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Já a nova BNCC, mesmo com todas as polêmicas em torno de sua aprovação, prevê um eixo de Ciências Humanas no Ensino Médio que amplie e aprofunde as aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. O texto ressalta que tal compromisso educativo teria como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, temos, mesmo em um cenário onde a política de educação vem passando por transformações questionáveis do ponto de vista do pensamento crítico, uma possibilidade legal de um ensino pautado na autonomia dos estudantes.

Partindo da ideia de que existe uma dimensão dialógica na prática de filosofia na escola, podemos considerar que essa dimensão é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. O espaço do diálogo, da diferença, do dissenso. Mesmo entendendo que a escola coloca alguns percalços no meio do caminho do pensar, quando estabelece normas e regras sobre o que podemos ou não pensar, certamente ela também oferece um espaço onde acontece a experiência da reflexão. Justamente por possibilitar esse espaço de encontro entre o *si mesmo* e *com os outros* que o pensamento e o diálogo oferecem

é que podemos trabalhar sob a perspectiva da autonomia do pensamento que o ensino de Filosofia pode proporcionar (NASCIMENTO, 2004).

A experiência dos estudantes pesquisadores voltou para a sala de aula na forma de espaço de diálogo. Amparados por suas elaborações e resultados, essas pesquisas fariam parte do cotidiano das turmas não somente em debates nos diversos momentos, como no formato de seminários sobre os temas nas aulas de Filosofia e de outras áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade. Consideramos uma experiência exitosa dar espaço para que estudantes pudessem diversificar suas percepções sobre vários temas, aliando o que haviam compreendido nas aulas ao olhar dos seus colegas, pesquisadores do assunto.

Observando os debates que aconteceram no Núcleo e o crescente interesse dos estudantes sobre os assuntos suscitados pelas ações, além de um compromisso de democratização do saber, iniciamos a experiência de refletir sobre as questões de gênero em sala de aula para além do espaço demarcado pelo currículo como já citamos aqui. A percepção de que as questões de gênero atravessam várias áreas do conhecimento filosófico foi tomando forma, haja vista a inclusão de filósofas como referencial teórico em vários assuntos, ou seja, problematizando esses assuntos por intermédio de outras perspectivas para além das que dominam as narrativas.

Não se trata de uma tarefa fácil, tampouco acabada, precisaríamos de outro estudo para elaborar especificamente sobre essa prática em construção. Nossa intenção aqui é fazer apontamentos de uma prática que leve em conta as questões específicas ou atravessadas pelo gênero, que foram possíveis graças ao acúmulo de experiências obtidas nos estudos do Núcleo. Iniciando pelo ponto da própria prática do Ensino de Filosofia em sala de aula temos o desafio do tempo destinado à disciplina que, em nossa realidade institucional e enquanto majoritária na rede estadual, temos o mínimo previsto de uma aula semanal com duração de cinquenta minutos. Portanto, antes de refletir acerca das vivências nesse contexto de sala de aula é preciso refletir sobre a própria estrutura que a compõe.

Existem basicamente dois pontos de vista em discussão quando se trata da metodologia da aula expositiva: a perspectiva tradicional, ainda hoje não completamente abandonada, centrada na transmissão dos conhecimentos relativos a uma tradição filosófica; e uma segunda abordagem, que enfatiza uma conduta pedagógica mais centrada na aprendizagem, não levando em conta somente a aquisição de conteúdos, mas também o desenvolvimento de habilidades e capacidades cognitivas. Rodrigo (2009) evidencia a segunda perspectiva, como aquela que privilegia o processo ativo de construção do

conhecimento com base nas atividades do aluno e na interação com o professor e os colegas de classe.

Entendemos que uma aula expositiva pode se iniciar com o levantamento sobre as noções que os estudantes possuem sobre o tema e prosseguir por questões que possam desafiar a pensar sobre determinado significado. Esse processo deve acontecer antes mesmo de apresentar a fundamentação filosófica sobre o assunto, além do espaço, para que os próprios alunos elaborem questionamentos. Outro ponto que se torna essencial nessa dinâmica é a leitura de textos filosóficos, atendendo aos critérios destacados no capítulo anterior, seguindo uma metodologia que privilegie o procedimento analítico, observando o esclarecimento semântico, a estruturação lógica do raciocínio e a visão sintética do texto.

Ainda sob a referência do pensamento de Rodrigo (2009), outra questão importante no planejamento da aula seriam os *Exercícios*. Entendendo que atualmente existe um consenso entre parte dos educadores sobre um papel mais ativo dos estudantes no processo de aprendizagem, é preciso conceber estratégias interativas de ensino. Se refletirmos sobre o exercício tradicional, perceberemos que o estudante tinha um papel meramente receptivo, caracterizado como um mero apêndice da explicação do professor. Entretanto, se nos propusermos a pensar nos exercícios enquanto constantes, durante todo o percurso didático, permitiremos uma melhor verificação do crescimento pessoal e eventuais reformulações.

Um exemplo disso seriam os exercícios orais, sendo os mais utilizados nas aulas de Filosofia, o diálogo, a discussão, a disputa e o debate. Segundo o pensamento que nos guiamos até aqui para tratar dessa questão, essas formas de exercícios orais reforçam a elaboração do pensamento não dogmático. Rodrigo (2009) destaca que, embora os exemplos sejam considerados enquanto sinônimos, eles designam formas diferentes na interação dialógica. Vejamos:

Enzo Ruffaldi caracteriza o *diálogo* como uma atividade mais espontânea, sem uma preparação antecipada; a *discussão* possui um caráter informal e nela a preparação também é um aspecto secundário; a *disputa* tem como objetivo fundamental a defesa do próprio ponto de vista, contra posições; o *debate*, por sua vez, é mais estruturado que a discussão e mais aberto ao confronto que a disputa. (p.83)

Dependendo da finalidade, cada uma dessas formas poderá se revelar adequada. Em um momento de levantamento inicial poderemos utilizar o diálogo e a discussão, como forma de introduzir o tema; a disputa pode ser usada após a leitura do texto filosófico ou então ao fim de uma série de leituras que apontem diferentes pontos de vistas sobre o mesmo assunto; já o debate ganha um papel importante nesse processo, por se tratar de uma atividade

mais bem estruturada, exigindo maior preparação que as formas anteriores, pois trabalha uma capacidade de aprofundamento e aprimoramento da argumentação.

Dentro da realidade da pequena carga horária, acabamos privilegiando os exercícios orais, mas os exercícios escritos também estão presentes, iniciando a partir das *anotações* sobre a aula, que devem ser orientadas de modo a ater-se às ideias mais significativas e apontá-las de forma resumida. A *carta argumentativa* pode ser utilizada na intenção de persuadir um destinatário específico acerca de um determinado ponto de vista ou na tentativa de convencer sobre um ponto de vista contrário. Diferente do texto dissertativo, que é apresentado de forma universal, a carta segue para um interlocutor específico, facilitando a escolha dos argumentos.

Outro exercício escrito pode ser o *resumo do texto*, que, ao ser bem orientado, acaba sendo um precioso estudo e exercício de redação, pois consiste em reproduzir com poucas palavras aquilo que foi abordado. Já a *dissertação* tem como objetivo discorrer sobre determinado assunto, expondo e discutindo suas ideias, obedecendo a uma estrutura lógica que compreende introdução, desenvolvimento e conclusão (RODRIGO, 2009). Uma prática interessante segue com a correção e autocorreção dos textos desenvolvidos, abrindo espaço para que o estudante leia seu texto de forma crítica, como se outra pessoa tivesse escrito.

De forma massiva, o material disponível na escola é o livro didático. Para estabelecer uma prática que atenda a esses pontos, esse planejamento começa por sua escolha quando o professor privilegia os materiais que tenha em sua constituição a presença de textos filosóficos. Tais materiais já são possíveis, tendo em vista a própria discussão contemporânea do ensino de Filosofia. No entanto, quando não é possível encontrar os textos sobre assuntos a serem abordados, uma experiência muito positiva que tem marcado esse projeto é a utilização do meio virtual.

A geração de nossos estudantes se construiu na cultura digital, aqui abrimos um pequeno espaço para evidenciarmos nosso pensamento quanto ao recurso do celular. Na realidade da escola pública, não podemos lidar com a ideia equivocada de que a tecnologia é um recurso a que todos têm amplo acesso. O computador, por exemplo, é um objeto que a maior parte dos estudantes não tem acesso domiciliar, restando ao celular acumular as suas funções à pesquisa. Não temos base fundamentada para afirmar que por isso os estudantes têm facilidade em ler pelas telas de celulares e nem pretendemos nos alongar nesse debate, o que gostaríamos de ressaltar é que muitas vezes, no cotidiano precário da escola pública, o uso ético dos *smartphones* pode se tornar um grande aliado pedagógico do encontro com o texto filosófico.

Um aspecto importante quando abordamos processos pedagógicos é a avaliação. Compreendemos que ela se torna mais significativa quando o estudante participa ativamente de todo o processo, não apenas como um executor de tarefas. Essa perspectiva abandona a ideia que restringia a avaliação apenas ao processo de verificação do que foi assimilado pelos alunos, passando a examinar também competências e habilidades relacionadas à articulação dos conteúdos. Uma vez que estamos nos referindo ao ensino de Filosofia, é importante destacar que o processo de avaliação deve levar em conta a capacidade de compreender, problematizar e interpretar textos. A partir dessa leitura o estudante também deverá ser capaz de elaborar uma estruturação lógica do raciocínio e de expressar seu pensamento em uma redação coerente, por exemplo.

No que se refere ao ensino de Filosofia, tão importante quanto o processo de filosofar é fazer os alunos encontrarem sentido no conteúdo filosófico que foi proposto a eles, pois é a partir dessa construção que a aprendizagem tem seu sucesso (Ghedin, 2008). Nesse sentido é importante que a avaliação englobe todo o processo educativo, não se restringindo a uma parte dele, ou seja, à parte do aluno. O professor também precisa refletir sobre sua prática, perceber os resultados positivos e negativos e adequar seus procedimentos de ensino. Lídia Maria Rodrigo nos esclarece:

Esse tipo de avaliação permite retroalimentar o próprio processo de ensino-aprendizagem, reajustando-o aos objetivos visados e às mediações necessárias para que eles sejam alcançados. Na impossibilidade de formular uma proposta didática ideal e definitiva, deve-se admitir que os reajustamentos com vistas ao seu aprimoramento constituem um processo permanente e contínuo; uma avaliação global permite apontar a direção em que as reformas precisam ser feitas. Tocamos aqui um aspecto central da avaliação: sua finalidade primordial reside na reformulação do trabalho realizado, com base na revisão do caminho percorrido e na constatação de suas possíveis falhas. (2009, p. 95)

Dessa forma não faz sentido que a avaliação ocorra somente no fim do percurso, mas que esteja presente em todo o processo, fazendo parte da aprendizagem. Ou seja, o planejamento se torna essencial, pois determina previamente os aspectos que serão avaliados, assim como os critérios, uma vez que tais orientações poderão determinar o curso de execução do trabalho. Para uma avaliação significativa é importante compartilhar com os estudantes os critérios que serão avaliados, para que eles orientem suas elaborações, sejam escritas ou orais, tendo isso em mente. A correção é fundamental nesse processo, comentar sobre o que foi produzido e, se possível, oferecer a oportunidade de refazer o trabalho.

Além da autocorreção, já destacada nesse texto, outro ponto interessante que promove uma educação significativa é o processo de correção entre pares ou grupos. Rodrigo (2009) aponta que é possível aprender corrigindo os próprios erros e que, além de ser uma

forma de aliviar a carga exaustiva de correções do professor inserido no contexto da escola de massa, essas formas de correção se configuram enquanto participativas. Mesmo que não alcancem o formato de exigência que seria a correção feita pelo professor, fazer uso eventual da autocorreção e correção entre pares pode proporcionar oportunidades de aprendizagem e amadurecimento muito maiores.

Como abordado anteriormente, as experiências que o Núcleo do estudo proporcionou nos possibilitou uma reflexão ampla em relação às possibilidades de compor o currículo com questões de gênero sempre que possível. Consideramos ser oportuno relatar a experiência de que se desenvolveu nas turmas de primeira série. Muitos estudantes têm no ensino médio o primeiro contato com a Filosofia, ao mesmo tempo em que também carregam consigo a curiosidade de quem inicia uma nova etapa da vida e dos estudos. Com essa ideia em mente, para o conteúdo que aborda sobre as formas de pensar, foi elaborado um planejamento que pretendia relacionar as características do pensamento senso comum com a construção das ideias prevalentes sobre gênero.

Em uma sequência prevista para seis horas/aula, essa experiência privilegia o contato com o texto filosófico a partir de um olhar feminista. Serão trabalhados três momentos com pensamentos de filósofas mulheres e um filósofo feminista. Nossa intenção é promover uma aprendizagem filosófica que se utilize de perspectivas amplas, pois entendemos que o ideal de objetividade da Filosofia, muitas vezes, elimina qualquer subjetividade, aspirando neutralidade e querendo se mostrar assexuado. Entretanto, essa neutralidade disfarça uma masculinidade, conforme MacColl (1994) elabora sobre a questão:

Considerar o desenvolvimento moral em termos que são implicitamente masculinos implica o fracasso de reconhecer o raciocínio moral das mulheres e as formas em que pode diferir; buscar generalidades, às custas do detalhe e da particularidade (...) Pode-se ver que as críticas feministas à Filosofia destacam três preocupações principais: falta de relevância – a nossa experiência pessoal, as questões sociais e políticas; estar engrenada numa alienante tradição de orientação masculina; a inacessibilidade, produto de sua linguagem técnica e de seu estilo. (MACCOLL, 1994, p.5-8 *apud* CERLETTI; KOHAN, 1999, p. 29-30)

Na intenção de uma prática de ensino de Filosofia que seja transformadora, e não meramente reprodutora, dirigimos nosso olhar, intencionalmente crítico, sobre essa prática, de forma que as perguntas que normalmente se fazem sobre *o quê, como e para quem* ensinar estejam situadas em uma nova relação de teoria e prática. Dessa forma, a escolha dos textos e metodologias desenvolvidas estão orientadas por uma postura de significado e crítica. Relataremos em nossa prática um planejamento com quatro pontos essenciais: *conteúdo, objetivo, texto utilizado e atividade*.

5.3.1 Refletindo sobre Senso Comum a partir do Gênero com as turmas de primeira série do Ensino Médio

Em nossa Aula 01 marcamos como nosso *Conteúdo* o reconhecimento das características do senso comum. Para abordá-lo temos como *Objetivo* destacar a existência de um saber que possa nos oferecer um ponto de partida na tentativa de compreender questões cotidianas e que, por outro lado, não oferece condições para que façamos esse entendimento de forma segura em relação à verdade. Iniciamos com questionamento aos estudantes sobre os “ditos populares” que conhecem, se fazem sentido, se eles imaginam que sejam verdadeiros e, a partir dessa interação dialógica, o trabalho docente pode refletir junto com a turma sobre o que é o pensamento de senso comum.

Após esse momento de diálogo realizamos a apresentação do texto, na qual selecionamos *Características do senso comum* da filósofa brasileira Marilena Chauí. O texto está situado na Unidade 07 da obra *Convite à Filosofia* (2005), que tem como tema *A Ciência*⁶⁸. A pensadora elabora sobre as características que integram esse conhecimento como a subjetividade, individualização, generalização marcando sua diferença com o conhecimento científico. Fazendo uso de uma linguagem clara, Chauí vai abordando essas características e fornecendo exemplos que as elucidem. Ao fim de listar nove pontos relacionados às características do senso comum, conclui que,

por serem subjetivos, generalizadores, expressões de sentimentos de medo e angústia, e de incompreensão quanto ao trabalho científico, nossas certezas cotidianas e o senso comum de nossa sociedade ou de nosso grupo social cristalizam-se em preconceitos com os quais passamos a interpretar toda a realidade que nos cerca e todos os acontecimentos. (2005. P.218)

A partir da leitura, realizada com esclarecimento semântico, a *atividade* consistia em proporcionar uma elaboração sobre como o senso comum interfere em nossa visão sobre nós e sobre o mundo. Em um trabalho de grupo, cada equipe deveria debater acerca das características do senso comum e posteriormente escolher dois exemplos de como o percebemos em meio às ideias que o “saber popular” construiu sobre as questões de gênero. Após o tempo determinado, cada grupo faria a socialização de suas ideias com os demais estudantes, contando com a mediação do professor.

⁶⁸ Referente à Unidade 7 da obra.

Como era de se esperar, muitos foram os exemplos citados pelos estudantes sobre o que escutavam como “certo” em relação ao que se propõe sobre feminino e masculino, até mesmo o fato de só se pensar sob essa lógica binária. Vários exemplos relatavam sobre a “incapacidade feminina” em compreender algumas questões ou realizar tarefas entendidas enquanto “masculinas”. Antevendo essa conjuntura, para o próximo passo havíamos planejado o *Conteúdo* “A mulher enquanto sujeito pensante”, e como *Objetivo* buscávamos destacar o senso comum enquanto uma ideia que promove estereótipos de gênero, evidenciando o pensamento filosófico que resiste às ideias dominantes sobre a capacidade racional das mulheres.

O texto que escolhemos foi *Da igualdade entre dois sexos, discurso físico e moral, onde vemos a importância de se desfazer dos preconceitos*, do filósofo François Poullain de la Barre (1647-1723), que se encontra na obra *Arqueofeminismo: mulheres filósofas e filósofos feministas séculos XVII – XVIII* (2019). As razões para sua escolha são diversas, como trazer um nome que não se encontra nos manuais de Filosofia do Ensino Médio e, dessa forma, ampliar o conhecimento dos estudantes para além deles. Outro ponto é o de ser um filósofo homem partindo de uma perspectiva feminista, não se tratando aqui de conferir protagonismo aos filósofos homens por essas questões, concordamos que esse papel é nosso enquanto mulheres. Nossa intenção era a de apresentar aos meninos das turmas a ideia de que não é necessário ser mulher para somar seus pensamentos e vozes na busca pela igualdade. Ademais, majoritariamente esse projeto, em suas pesquisas e práticas, tem referenciais teóricos femininos.

Superado esse ponto, o texto de Poullain (2019), embora datado do século XVII, se oferece enquanto de leitura acessível. Embora se apresente como cartesiano, o filósofo não o faz por fidelidade a Descartes, mas por estar acima de tudo convencido de que o reino da razão é capaz de suplantá-lo dos “preconceitos”, sua luta pela libertação das mulheres tem como plano maior a libertação de toda a humanidade. Ele considerava a que a misoginia desempenha um papel central entre os preconceitos e que nela estavam contidas praticamente todas as outras formas. Apresentado o pensador para a turma, era hora de problematizar sobre as ideias específicas que existiam por parte do senso comum sobre mulheres e conhecimento. Após esse momento foi proposta uma leitura individual em que os estudantes destacariam as palavras que não conseguissem compreender.

Posteriormente, realizamos a leitura em grupo com a turma, pontuando, esclarecendo e estruturando o raciocínio de forma lógica. O texto de Poullain é longo para ser lido em uma aula, portanto, selecionamos dois trechos importantes: o começo da primeira

parte, onde mostramos que a opinião vulgar é um preconceito, e que, comparando sem interesse o que podemos observar na conduta dos homens e das mulheres, somos obrigados a reconhecer uma mesma realidade, e sua primeira subseção, *O que é preciso fazer para julgar bem as coisas*. O filósofo inicia propondo:

Os homens estão persuadidos de uma infinidade de coisas que eles não saberiam explicar, pois essa persuasão é fundada apenas sobre leves aparências pelas quais eles se deixaram levar. E eles teriam acreditado com a mesma força no contrário, caso as impressões dos sentidos ou dos hábitos os tivessem assim determinado. (2019, p.59)

Seu texto defende a racionalidade como forma de superar os preconceitos que sustentam a desigualdade entre mulheres e homens. O trecho que pudemos vivenciar com os estudantes termina com o pensador elaborando que, se os homens que consideram as mulheres enquanto inferiores fossem filósofos, enxergariam razões físicas que provam de maneira inegável que os ambos são iguais, tanto em corpo quanto em mente. A *Atividade* sobre o texto consistiu em pedir que os estudantes elaborassem um resumo sobre sua ideia central, posteriormente lidos em duplas e corrigidos. Após as correções em dupla, foram compartilhados com a turma.

A última etapa desse planejamento consistia em uma relação com a atualidade. A fim de pautar o fato de as construções de gênero baseadas no senso comum ganharem um novo formato em nosso contexto, por vezes se mostram mais sutis. Tais preconceitos ainda hoje permanecem e a mídia é um dos seus principais veículos de propagação. Com o *Conteúdo* voltado para como as representações dos estereótipos ainda incidem sobre mulheres e homens, voltados para o *Objetivo* de diagnosticar as formas como essas construções se modelam diante desse novo formato de sociedade que debate os temas de gênero, escolhemos o texto da filósofa Djamila Ribeiro, *Bela, Recatada e do lar: que coisa mais 1792*.

O texto se encontra na obra *Quem tem medo do feminismo negro?* (2018), no qual a pensadora escreve acerca da entrevista que a revista *Veja* realizou com a ex-primeira dama Marcela Temer. A matéria ficaria famosa por sua repercussão negativa e marcada por protestos feministas nas redes sociais. Sendo um texto curto e atual, de linguagem acessível, sua leitura não apresentou grandes dificuldades e as questões levantadas pela autora renderam frutíferos debates. Djamila denuncia o machismo no discurso que atacava a ex-Presidenta Dilma, mulher em posição de comando e fora dos padrões que foram estabelecidos, ao passo que Marcela teria em seu grande valor o fato de estar “por trás de um grande homem”. O ponto central de sua argumentação gira em torno da narrativa construída pela revista do que deveria ser uma mulher:

A matéria da *Veja* confirma isso ao enaltecer Marcela Temer como mulher que todas deveriam ser – à sombra, nunca à frente. Destaco que não critico aqui Marcela e mulheres que adotam estilo parecido. O problema é julgar que esse deva ser o padrão, é não respeitar a mulher como um ser humano, como alguém que pode estar num lugar de liderança, que tem o direito de ser como quiser sem julgamentos à sua moral ou capacidade. (2018, p.114)

Lembrando Mary Wollstonecraft, a pensadora prossegue destacando que desde 1792 já se denunciava sobre a força dessas imposições. Ou seja, as mulheres ainda precisam lidar com questões que pretendem lhes subordinar. Além de Ribeiro (2018) nos provocar com essa reflexão, ainda apresenta Wollstonecraft como referencial e possibilidade de estudo. Após os debates que se seguiram a leitura do texto, foi proposta uma atividade em grupo em que os estudantes pesquisariam matérias de revistas, jornais, propagandas ou músicas que apresentassem ideias similares às que Ribeiro denuncia. Cada grupo apresentaria o material escolhido aliado às suas reflexões.

Por vezes, familiarizados com os debates dessas pautas, imaginamos que eles são comuns a grande parte das pessoas, principalmente quando falamos de jovens, muitas vezes conectados. No entanto, essa experiência possibilitou a percepção de que tais questões aparecem aos estudantes do ensino médio por intermédio de diversos veículos, mas isso não significa que sejam pensadas de fato. O volume de postagens, discursos, *hashtags* e materiais perdem significado quando não são acompanhados de reflexões. Ao fim desse ciclo, como sugestão de filme, indicamos *Estrelas além do tempo* (2016), do diretor Theodore Melfi, baseado na história real do grupo pioneiro formado por Katherine Johnson, Dorothy Vaughn e Mary Jackson, cientistas negras que trabalharam na NASA e estiveram por trás de uma das maiores operações da história: o lançamento do astronauta John Glenn em órbita.

5.3.2. Indústria Cultural e os papéis empregados aos gêneros: desconstruindo estereótipos através da arte

Partindo de uma aula expositiva que se mostra participativa é que gostaríamos de abordar brevemente sobre uma prática pedagógica que pode ser aliada no processo de inserir as questões de gênero no cotidiano das aulas de Filosofia. Observando as vivências dramáticas no interior do Núcleo de estudos, a criatividade e a autonomia dos estudantes desenvolvidas após leituras realizadas, pensamos ser possíveis estratégias de ensino que pudessem dinamizar as avaliações e culminância de temas trabalhados nas aulas. Estamos nos

referindo ao uso do Teatro como forma de síntese e exposição criativa dentro contexto pedagógico.

Entendemos o teatro como extremamente motivador para os adolescentes, contribuindo para os aspectos emocional, cognitivo, motor e social, exigindo também mobilização da atenção, da percepção e da memória, compreensão textual, capacidade de jogar com as palavras, além do trabalho com a expressividade e a imaginação. O uso das atuações nas aulas amplia a capacidade do estudante de observação e memorização de acontecimentos do cotidiano; ao mesmo tempo em que incentiva a reflexão que a filosofia tanto deseja, o uso das técnicas teatrais concilia comunicação, senso racional e sensibilidade de maneira mais diversificada (MORAES, 2019).

A escolha das turmas de segunda série do ensino médio para essa experiência foi baseada em três motivos: o primeiro consiste no fato de já se sentirem mais seguros em relação à escola e por estarem familiarizados com o estudo de Filosofia; o segundo trata do conteúdo ao qual questões de gênero seriam relacionadas, que seria quando trabalhamos o conceito de “Indústria Cultural”, firmado pelos filósofos da teoria crítica Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973); por último entendemos essa experiência enquanto interdisciplinar, uma vez que dialoga com as disciplinas de Sociologia, História e Artes.

Para que tal atividade fosse possível, foi preciso estabelecer um planejamento com as outras disciplinas citadas, para que cada perspectiva do tema fosse abordada. Com a disciplina de Sociologia esse planejamento foi realizado de forma mais estreita, uma vez que a Indústria Cultural também faz parte da sua grade de conteúdos específicos. Ou seja, no mesmo bimestre o tema seria abordado nas disciplinas de Filosofia e Sociologia de forma conjunta e as outras disciplinas trariam suas contribuições. Ao planejar de forma interdisciplinar, ganharíamos o tempo semanal de duas disciplinas, possibilitando os passos que seriam realizados de forma a tornar a atividade possível.

O primeiro passo dessa experiência era, evidentemente, apresentar o conceito de Indústria Cultural formulado pelos filósofos citados, dentro da dinâmica já descrita de uma aula expositiva, participativa e problematizadora. A partir do entendimento conceitual, estabelecemos um recorte voltado para a produção de entretenimento, tão presente no cotidiano da juventude, afinal Adorno e Horkheimer alertam:

Todavia, a indústria cultural permanece a indústria da diversão. Seu controle sobre os consumidores é mediado pela diversão, e não é por um mero decreto que esta acaba por se destruir, mas pela hostilidade inerente ao princípio da diversão por tudo aquilo que seja mais do que ela própria (...) A diversão é o prolongamento do

trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. (...) O pretense conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que fica gravado é a sequência automatizada de operações padronizadas. Ao processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode escapar adaptando-se a ele durante o ócio. Eis aí a doença incurável de toda diversão. O prazer acaba por se congelar no aborrecimento, porquanto, para continuar a ser um prazer, não deve mais exigir esforço e, por isso, tem de se mover rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais. O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento –, mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada. (1985, p.111-112)

Uma vez compreendida a questão da produção do entretenimento pela lógica da indústria cultural, foi provocada uma reflexão sobre as formas de realização mais comuns no Brasil. A novela foi imediatamente pautada, assim como a música, com o estilo chamado de “Sertanejo” ganhando destaque. Após debates sobre como identificávamos os desdobramentos da indústria cultural nesses meios, foi proposta uma reflexão sobre como os gêneros (e suas relações) eram construídas e retratadas. Os estudantes conseguiram identificar várias formas até então compreendidas como “naturais”, que foram formuladas nesses veículos: mulheres sempre inferiorizadas ou sempre em disputa direta entre si, homossexuais caricaturados, além dos recortes de raça e regionalismo.

Segundo Almeida (2007), a novela é pensada pelo meio industrial e publicitário como um produto feminino. Além de favorecer a manutenção do espectador ao longo das semanas e meses de cada narrativa, sua feminilização é uma fórmula de sucesso, que facilita a atração dos anunciantes. As ideias construídas em sociedade são a tônica dominante e até mesmo algumas lutas são superficialmente tratadas para que não se mantenha totalmente descolada da realidade. No entanto, é preciso atenção no que se refere a como as lutas sociais são caracterizadas pela produção da indústria cultural através das novelas, normalmente são seus aspectos que podem ser favoráveis à lógica capitalista, por isso facilmente podemos encontrar uma mulher que trabalha como personagem principal. Entretanto, torna-se mais difícil uma protagonista lésbica, fora dos padrões de beleza determinados ou negra. Almeida faz esse alerta:

Incorporando inclusive alguns ideais feministas quanto às possibilidades da vida das mulheres, o contexto de referência da vida afetiva, a moral sexual e as relações familiares dos personagens referem-se de modo bastante evidente a padrões de camadas médias e altas dos grandes centros urbanos, particularmente o Rio de Janeiro, onde é produzida a novela e de onde advém a maioria dos profissionais que a escreve e produz. Por esse motivo, tais heroínas são mulheres que têm sua profissão, são economicamente ativas e independentes, têm vida sexual ativa e feliz, relacionam amor a prazer e realização sexual, como o tipo moderno definido pelos publicitários. Mas para não se tornarem incômodas ou ousadas demais aos setores mais conservadores da população (e a todo o interior do país, suas cidades médias e

mais provincianas), que também constituem parte do mercado consumidor buscado, mantêm também coerência com valores ditos tradicionais como ser boa mãe e dedicar-se à família. (2007, p. 183)

Após essas e demais reflexões que permearam o debate sobre como a indústria cultural constrói seus personagens a partir da lógica que domina os corpos e os gêneros, os estudantes foram desafiados a produzir um espetáculo teatral que formulasse sobre tais questões, subvertendo essa ordem. Para o apoio à elaboração do roteiro do espetáculo foram separados textos filosóficos. O material escolhido foi pensado a partir das experiências de leitura do Núcleo, portanto, escolhemos os textos de autores que pudessem diversificar as ideias. Cada turma recebeu dois textos de pensadores distintos que dialogassem: a primeira turma recebeu Olympe de Gouges e Mary Wollstonecraft, a segunda Simone de Beauvoir e Ângela Davis e a terceira Michel Foucault e Judith Butler. Segue a referência dos textos trabalhados

Tabela 01: Referências de obras trabalhadas na atividade com as segundas séries.

AUTORA/AUTOR	TEXTOS	OBRA
Olympe de Gouges (1748-1793)	<i>Declaração dos Direitos da Mulher</i> (1791).	ROVERE, Maxime (org.). Arqueofeminismo: mulheres filósofas e filósofos feministas séculos xvii - xviii . São Paulo: N - 1 Edições, 2019
Mary Wollstonecraft (1759-1797)	<i>Discussão sobre a opinião prevalente a respeito do caráter sexual</i> (1792).	WOLLSTONECRAFT, Mary. Reivindicação dos Direitos da Mulher . São Paulo: Boitempo, 2016.
Simone de Beauvoir (1908-1986)	<i>A infância; A jovem</i> (1949)	BEAUVOIR, Simone. O Segundo Sexo . Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2009. Volume único.
Ângela Davis (1944)	<i>Classe e raça no início da campanha pelos direitos das mulheres</i> (1981)	DAVIS, Ângela. Mulheres, Raça e Classe . São Paulo: Boitempo, 2016.
Judith Butler (1956)	<i>A ordem compulsória do sexo/gênero/desejo</i> (1990)	BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2017
Michel Foucault (1926-1984)	<i>A incitação dos discursos</i> (1976)	FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: A vontade do saber . Rio de Janeiro, Ed. Graal, 2005.

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo Martins (2008), no processo cênico-criativo é importante que os estudantes leiam o texto para a atividade em grupo em sala de aula e, em seguida, sejam orientados para destacar as ideias da obra, necessárias à sua encenação. As leituras foram realizadas e a partir da identificação das ideias centrais foram elaborados os roteiros, agregando as ideias dos filósofos ao cotidiano e à linguagem acessível aos jovens. Como esses estudos eram realizados em sala, nos horários das aulas de Filosofia e Sociologia, sempre houve mediação docente. Assim, após a leitura com todos, uma turma de aproximadamente 40 alunos era subdividida em três grupos para o processo de montagem, sendo roteiro/direção, atores e cenário/figurino.

No percurso dessa proposta pedagógica, que exigia o período de um bimestre, muitas vezes no deparamos com alunos resistentes à atividade que articulava leitura e improvisações teatrais que culminavam com uma encenação. Mas, ao longo do processo, salvo raríssimas exceções, a maioria acabou por se envolver com o grupo de forma ativa e participativa. O processo demandaria várias etapas e culminaria em uma apresentação para as turmas de primeira série, precisando, para isso, mais uma vez do apoio do núcleo gestor e demais professores, ao ceder duas aulas para as apresentações. Cada espetáculo contava com o tempo de, no máximo, trinta minutos, com duas trocas de cenário de até cinco⁶⁹, totalizando os cem minutos referentes aos dois tempos de aula.

O que percebemos com essa atividade foi uma significativa compreensão de vários conceitos filosóficos, começando pelo de indústria cultural no geral, e agregando mais significado quando propusemos que fosse pensado a partir da construção das identidades de gênero. Aliando essa compreensão à prática do teatro como instrumento e o estudo que ela nos proporciona com o envolvimento do espaço em que vivemos, a leitura e a interpretação de texto possibilitam ao aluno um desenvolvimento político e reflexivo, de modo que possa perceber os eventos cotidianos e se mostre capaz de resolver as situações propostas, que nela também são importantíssimos. Essa prática aliada a outras disciplinas tem como objetivo inovar e diversificar avaliações e potencializar a participação ativa dos estudantes em relação à apreensão do conteúdo (MORAES, 2019).

Para além de suas condições específicas é preciso refletir sobre um ensino de Filosofia que possa assumir um papel no desenvolvimento de uma aprendizagem interdisciplinar. Segundo Ghedin (2008), esse desenvolvimento requer uma atitude de abertura e sensibilidade com relação a diversas áreas científicas da formação, aproximação sistemática aos diversos campos do saber e interlocução com professores das diferentes disciplinas, estabelecendo uma sintonia com suas abordagens e temáticas. Portanto, a postura interdisciplinar, no espaço escolar, exige do docente e dos estudantes uma postura prática diante de uma ideia que prevê interação na organização do ensino e que é muito diferente do que normalmente está habituada a escola.

A prática pedagógica interdisciplinar torna possível a ampliação do universo formal da escola sem renunciar à especificidade de cada conhecimento. Nesse sentido, estabelecer relação entre os conhecimentos não é uma tarefa simples, exige que os conteúdos

⁶⁹ Realizamos a culminância nos dois primeiros horários do turno da tarde, portanto a primeira sala a apresentar montou seu cenário no horário do almoço.

sejam escolhidos e pensados de forma a tornar possível a função social da escola, dessa forma Ghedin aponta:

O meio para poder aprender as estratégias para o estabelecimento de relações interdisciplinares passa por um trabalho metódico de estudo de situações reais, no qual se oferecem modelos e exemplos de inter-relação de maneira sistemática. A interdisciplinaridade não somente consiste em um conceito que explica as relações entre diferentes disciplinas, mas também se transforma em um conteúdo de aprendizagem que facilita o estabelecimento dos nexos das relações entre elas, propiciando melhor compreensão dos problemas do mundo, a fim de facilitar a elaboração de um conhecimento mais holístico, complexo e, portanto, mais válido para os cidadãos comprometidos com a melhoria da sociedade. (2008, p.113)

É importante promover junto ao estudante sua capacidade de diferenciação dos instrumentos conceituais que possam dar respostas aos problemas da realidade, bem como relacionar os conteúdos que são proporcionados pelas diversas disciplinas, para que de forma conjunta ou integrada possa ser potencializada a faculdade explicativa de cada um deles. Morin (2001) argumenta que precisamos pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, acerca dos efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, e por outro lado, considerando que a capacidade para contextualizar e integrar é um atributo fundamental da mente humana, “que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada” (p.16).

Partir do pensamento filosófico para pensar as questões de gênero, que tanto se apresentam no cotidiano escolar, tornou-se um desafio pedagógico no sentido de refletir a partir de outras perspectivas do que aquelas que somos formados. Possibilitar um espaço de estudos permanentes sobre essas questões amplia um debate que não se limita apenas as suas reuniões de estudo e compreensão de conceitos. Esse espaço transborda suas reflexões por meio de ações, possibilitando um ambiente onde cada vez mais estudantes se sentem convidados a pensar sob a perspectiva filosófica.

Seja por meio da identificação enquanto objeto de estudo, ao ponto de se tornarem pesquisas de iniciação científica, de conseguir enxergá-las de forma relacionada quando nos propomos a pensar temas diversos no ensino de filosofia, seja por meio da articulação com outros saberes e criatividade artística, podemos perceber sujeitos capazes de refletir para além das normas historicamente impostas aos gêneros. O contato com a Filosofia pode ser algo que possibilite ao jovem estudante um novo olhar acerca da realidade, conhecer pensadores que constam nos manuais e, para além deles, estabelecer o contato com os filósofos pela leitura de seus textos amplia a oportunidade de pensar sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

fazer parte de um núcleo formado a partir de estudantes que pesquisavam a questão de gênero, no qual abrangia as especificidades e outros temas que são ligados e pautados pelo gênero, foi uma experiência enriquecedora (...) um dia posso estar dentro de uma escola ensinando, debatendo e pesquisando com meus alunos a questão de gênero, de raça e outros temas que se fazem importante.
(Entrevista XV, realizada com Sofia Pereira em Fortaleza, 2019. Duração: 04:49)

O contexto político brasileiro em que essa pesquisa se desenvolve é emblemático. O novo projeto de poder em vigor tem abertamente um caráter retrógrado e fundamentalista, que ataca diretamente mulheres, LGBTQs, negros, indígenas, trabalhadoras, trabalhadores e meio ambiente. Esses ataques vêm por formas legais diretas e indiretas, seja com programas armamentistas em um país com altos índices de violência contra esses grupos citados, como vimos anteriormente, ou até mesmo em projetos que tramitam e ganham força na voz de representantes do poder executivo e legislativo, como o Projeto da Escola sem Partido⁷⁰, que embora sem aprovação, é usado em tom de ameaça no intuito de coagir quem acredita na escola como um espaço diverso.

O que esse projeto ignora ou finge não saber é da longa tradição de resistência que tanto a Filosofia como a educação e, principalmente, as camadas populares, as quais nós da escola pública estamos inseridos, fomos moldados. Ao longo desse texto, o leitor deve ter percebido que muitos foram os temas abordados nos encontros do Núcleo, o que se deve a diversidades de sujeitos que existem e que nos propomos a unir vozes. Nesse percurso percebemos que não poderíamos debater gênero sem pensar sobre raça e classe, principalmente em um momento histórico que, como nos lembra Butler (2018), esses corpos vulneráveis estão em aliança.

Portanto, propomo-nos a estudar gênero na escola a partir do olhar da filosofia de uma forma que fosse palpável para a maior parte dos indivíduos, um pensamento que pudesse ser popular e emancipador, entendendo enquanto compromisso teórico, político e prático. Nessa caminhada foi importante pensar sobre a própria estrutura social que estamos inseridos, refletindo sobre pontos importantes para compreender as questões que impactam sobre nossos corpos, tais como o sistema de produção, estrutura democrática (ou ausência dela) e a estrutura legal.

Entendemos que as questões de gênero e a violência sofrida pelos grupos vulneráveis não serão resolvidas apenas com implantação de leis, embora sejam essenciais,

⁷⁰ Projeto de Lei nº 7180 de 2014.

mas sim com uma mudança estrutural em nossa sociedade. No que diz respeito à educação, é necessário que exista uma escola aberta, plural, com referências intelectuais representativas ao maior número de sujeitos e que, em seu interior, possamos refletir e identificar como os discursos opressores incidem sobre nossos corpos, a partir desse ponto traçando um caminho de desconstrução. Um espaço que ultrapasse um modelo baseado em uma estrutura de poder que tem como uma das principais funções o controle.

Segundo Michel Foucault (2018), o sucesso do poder disciplinar se deve ao uso de simples instrumentos, como o olhar hierárquico e a sanção normalizadora. Tais mecanismos podem ser facilmente encontrados no ambiente escolar, relacionados de maneira geral, e a respeito das identidades de gênero não é diferente. Com o desenvolvimento das escolas paroquiais e seu número crescente de alunos, sentiu-se a necessidade de criar um método capaz de controlar a todos, e uma das soluções encontradas foi a escolha de alguns estudantes no papel de observadores dos outros, mecanismo que podemos observar atualmente. Esse modelo consiste em deixar todas as partes visíveis, sujeitas à observação, pois o poder disciplinar controla até mesmo os que encarregam de “controlar”.

Dessa forma, na escola funciona uma lógica repressora que, entre outros aspectos, penaliza as questões do corpo que julgam incorretas, não conformes e da sexualidade que são concebidas enquanto imorais. Foucault argumenta sobre tais punições existirem em processos sutis, aparecendo como privações ligeiras e pequenas humilhações, tornando possível penalizar as frações mais tênues das condutas, “levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora” (2018, p.175).

Partindo desse ponto de vista, o “normal” se estabeleceu como princípio regulador no ensino. As marcas de privilégios, filiações, associações passam a ser acrescidas ou substituídas por um conjunto de graus de normalidade correspondentes a sinais de integração em um corpo social homogêneo e que, no entanto, tem em si mesmo uma função de classificação, hierarquização e marcadores de lugares. Ou seja, o poder que regula força uma uniformidade ao mesmo tempo em que individualiza no tocante a medir desvios, determinar níveis e tornar visíveis as diferenças dos indivíduos (FOUCAULT, 2018).

Ao conceito de “normal” se confere uma centralidade, que não é considerada problemática, ao passo que as posições assumidas pelos sujeitos, além de suas fronteiras, estão classificadas enquanto subordinadas. Louro (2018) afirma que tudo vai estar estabelecido entre o centro e o excêntrico, e enquanto ao conceito de centro se ligam noções de universalidade e estabilidade, ao excêntrico se conferem as marcas da instabilidade e

diversidade. Ou seja, nossa sociedade classifica o homem, branco, heterossexual como centro, enquanto grupos que não correspondem a esse critério, tais como população negra, LGBTQ e mulheres, são considerados à margem.

Formulando sobre uma estratégia pedagógica que se propôs a ser problematizadora, buscamos entender como os discursos sobre o gênero foram construídos, um questionamento possível e que pôde ser relacionando com a realidade escolar, uma vez que essas ideias estão presentes marcando e diferenciando os indivíduos. Tal procedimento possibilitou compreender acerca da formulação de um tipo de identidade enquanto referência, impondo aos outros um papel secundário, ou até mesmo analisar como essas formas se fazem presentes na demarcação dos diversos grupos. Ao pensar na formação de um Núcleo sobre gênero, o objetivo principal dessa pesquisa foi proporcionar um lugar de estudos, na intenção de superar uma perspectiva em que apenas se reconhece que existem diferenças, buscando outra que permite analisar as formas pelas quais essas diferenças foram produzidas e caracterizadas.

Esse espaço pretendeu compreender de forma nítida sobre como a diferença é marcada no interior de uma cultura estabelecida por uma ideia de centralidade formatada em torno de um modelo que estabelece uma fronteira, a partir de uma perspectiva em que a diferença se constitui em uma relação. Segundo Louro (2018), as diferenças passam a ser vistas de um determinado lugar, ou seja, quem é marcado enquanto diferente torna-se indispensável para a definição e afirmação da identidade central, pois passa a indicar o que pode e o que não se pode ser. Ou seja, ao assumirmos a postura teórica que questione as questões de gênero no ambiente escolar, estivemos dispostos a refletir acerca das relações entre os sujeitos, grupos, conflitos e disputas que historicamente foram implicados em seu processo de construção.

Desse modo, precisamos compreender que, para alguns grupos culturais, ser excêntrico significa abandonar as referências em relação à posição central, não buscando ser “aceito” ou “enquadrado”, mas sim romper com a lógica de se remeter a uma identidade sexual central. Essa compreensão passa por uma postura da escola em deixar de considerar a diversidade de sujeitos enquanto um “problema” a ser resolvido e passar a pensá-la como um fator constituinte do nosso tempo. Ou seja, a diversidade não se configura mais como algo que compõe uma lógica baseada em uma identidade central, mas sim enquanto componente de uma estrutura de multiplicidade, não mais amparada em um discurso que posiciona hierarquicamente do centro para as margens.

Com essas ideias em mente, o Núcleo de estudos avançou em suas investigações, contando com um encontro mensal para leitura e debate acerca dos textos filosóficos que tratassem sobre o tema. Muitos foram as autoras e autores da tradição filosófica que estiveram presentes nas reuniões, cujo contato com o texto filosófico possibilitou aos estudantes, como vimos nas entrevistas, um aprofundamento de sua compreensão na forma de leitura geral e em relação à leitura filosófica. Participantes do Núcleo percorreram o caminho da leitura filosófica desde o esclarecimento semântico, passando pela estruturação lógica do raciocínio e chegando à visão sintética do texto (RODRIGO, 2009). A partir das leituras realizadas em grupo surgiram ações relacionadas aos problemas identificados, como formas de intervenção na realidade escolar.

A metodologia da pesquisa-ação foi utilizada por se tratar de uma pesquisa social de base empírica, na qual os pesquisadores e participantes estão envolvidos de forma participativa e cooperativa (THIOLLENT, 1986). Ao realizarmos nossas reuniões de estudos, seguíamos na direção da colocação de problemas a serem estudados em conjunto por pesquisadores e participantes, ao mesmo tempo em que as “explicações” apresentadas e as deliberações relativas à escolha dos meios de ação a serem implementados eram submetidas à discussões, bem como as avaliações dos resultados desencadeados. Observamos, no decorrer da investigação, que os aspectos argumentativos, presentes nas formas de raciocínio, foram articulados principalmente em situações de diálogo ou debate.

Ao estabelecer uma prática permanente de reflexão sobre as questões de gênero marcadas pela participação ativa no processo do pensar, pudemos perceber mudanças em nosso contexto educacional. As primeiras são retratadas pelos próprios estudantes em suas entrevistas, quando ressaltam uma melhor compreensão, aprofundamento teórico e capacidade de construção argumentativa. Suas narrativas foram pontuadas pelo o reconhecimento de como os discursos foram construídos e continuam a incidir sobre nossos corpos, imposição da lógica binária das identidades sexuais e questões dos níveis diferentes de opressões relacionados diretamente com a manutenção dos privilégios.

Para além de si, os estudantes puderam perceber uma mudança no contexto escolar quando apontam haver uma curiosidade crescente dos colegas sobre os temas abordados nas ações, principalmente por relatarem mudanças de postura dos que antes agiam de forma opressora. Não à toa, desdobramentos desse espaço na escola serão notórios sob outras perspectivas, ao analisarmos o crescente desenvolvimento de pesquisas de iniciação científica e a identificando questões de gênero enquanto objetos de estudos, ou quando

tomamos como base as experiências obtidas no núcleo, a fim de incorporá-las ao currículo da sala de aula.

O desenvolvimento do Núcleo, bem como os desdobramentos citados, foram amparados pela ideia de autonomia dos estudantes enquanto sujeitos ativos do pensamento, estabelecidas graças a uma relação de horizontalidade entre participantes e pesquisadora. Uma educação que busque a autonomia, a liberdade, a criticidade e ação são elementos necessários ao protagonismo, devendo se apoiar em uma prática docente democrática e dialógica. Essa prática precisa encorajar o pensar coletivo incentivando um processo de reflexão-ação e possibilitando ao estudante se tornar um sujeito ativo na produção do saber (SILVA; TAVARES, 2012).

Perceber que as experiências geradas no Núcleo poderiam tornar possível um planejamento para a disciplina de Filosofia no tempo destinado pela carga horária, foi um avanço importante. Ampliar as fontes teóricas sobre os assuntos que compõem a grade de conteúdos da disciplina no Ensino médio é importante, pois, além de entendermos a existência diversa enquanto objeto de estudo, passamos a compreendê-las também enquanto produtora de conhecimento. Poder entrar em contato com os pensamentos que foram produzidos fora do eixo homem-branco-hétero proporciona outras perspectivas, não apenas acerca das questões de gênero como também, sobre outros saberes. Tal prática, reafirma o compromisso com um ensino de Filosofia que seja crítico e plural.

Quando Paulo Freire (2006) propõe que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, ele trata sobre estabelecer uma “intimidade” entre os saberes formais à experiência social a qual estão expostos e, dessa forma, discutir a relação que esses conteúdos podem guardar com a realidade. Dessa forma, o pensador considera que a educação é uma forma de intervenção no mundo, “além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto ao seu desmascaramento” (2006, p.98), logo, pensá-la enquanto neutra não corresponde à realidade.

O exercício público do gênero, dos direitos ao gênero, é um movimento de cunho social que depende mais da ligação entre os indivíduos do que necessariamente das noções individualistas, pois quando os corpos se reúnem em assembleia, eles “dizem” que não são descartáveis. Se comprometer com um projeto de educação que se recusa a seguir a lógica de minimizar existências é estar disposta a enfrentar dificuldades, pois, a ele se apresentam obstáculos curriculares, materiais, organizacionais e cenários políticos instáveis, tal tarefa precisa ser pautada pela resistência. Desenvolver uma prática de ensino de Filosofia capaz de

provocar reflexão sobre as construções discursivas, proporcionando o contato com a tradição filosófica a fim de pensar tais questões para além dessas construções normalizadoras, é também uma forma de se opor às forças, aos regimes disciplinadores e reguladores que expropriam os sujeitos os colocando em condições precárias.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALMEIDA, Heloisa Buarque de. Consumidoras e heroínas: gênero na telenovela. : gênero na telenovela. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 15, n. 1, p. 177-192, abr. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2007000100011>.

ANDRADE, Andreza de Oliveira. *A educação que se pergunta pelo corpo: debatendo gênero, sexualidade e homofobia na escola*. In: SILVA, Antônio de Pádua D. RIBEIRO (ORGS). **Rumos dos estudos de Gênero e de Sexualidades na agenda Contemporânea**. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

ANGELOU, Maya. **Carta a minha filha**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2019.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **Ensino de filosofia e resistência**. 2012. 226 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250741>. Acesso em: 23abr. 2020.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta, 2009.

BARCELOS, Nora Ney Santos; JACOBUECCI, Giuliano Buzá; JACOBUECCI, Daniela Franco Carvalho. Quando o cotidiano pede espaço na escola, o projeto da feira de ciências "Vida em Sociedade" se concretiza. **Ciência & Educação (Bauru)**, [s.l.], v. 16, n. 1, p. 215-233, 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-73132010000100013>.

BARRE, François P. Da igualdade entre os dois sexos, discurso físico e moral, onde vemos a importância de se desfazer dos preconceitos. In: ROVERE, Maxime (org.).

Arqueofeminismo: mulheres filósofas e filósofos feministas séculos xvii - xviii. Mulheres filósofas e filósofos feministas séculos XVII - XVIII. São Paulo: N - 1 Edições, 2019. Cap. 2. p. 55-163.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2009. Volume único.

BERTH, Joice. Empoderamento. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 28. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Caderno de Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecerdiferenças e superar preconceitos**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3

BRASIL. Ministério da educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei Nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, maio de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 23 de Abril de 2020.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor-identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & realidade**, v. 21, n. 1, 1996.

BRUNA G. BENEVIDES (Brasil). Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (antra) (org.). **DOSSIÊ:Brasil,2019**. 60 p. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2019/01/dossie-dos-assassinatos-e-violencia-contra-pessoas-trans-em-2018.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.2003

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CEARÁ. **Lei Semana Janaína Dutra de promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero no Estado do Ceará**. Lei Nº 16.481, de 19 de Dezembro de 2017. Disponível em <https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2017/16481.htm>. Acesso em 08 de setembro de 2018.

CEARÁ. **Lei Nº 16.334 de 13 de setembro de 2017**. Institui o dia estadual de combate à transfobia no estado de Ceará. Disponível em <https://bela.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/datas-comemorativas/item/5911-lei-n-16-334-de-13-09-17-d-o-19-09-17>. Acesso em 08 de setembro de 2018.

CEARÁ. **Lei Nº 14.820 de 20 de Dezembro de 2010**. Institucionaliza a Semana da Diversidade Sexual no estado do Ceará. Disponível em <https://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2010/14820.ht>. Acesso em 08 de setembro de 2018.

CEARÁ. **Lei Nº 16.044 de 28 de junho de 2016**. Institui a Semana Maria da Penha na Rede Estadual de Ensino. Disponível em <https://bela.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4173-lei-n-16-044-de-28-06-16-d-o-30-0616>. Acesso em 08 de setembro de 2018.

CERLETTI, A.; KOHAN, W. **A filosofia no ensino médio: caminhos para pensar seu sentido**. Brasília: Editora Universidade, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática.2005

CORTI, A. P. O. **Que ensino médio queremos? Uma experiência de diálogo com escolas públicas**. In: FERREIRA, Cristina Araripe (Org.). Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. p. 53-80.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em revista*, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf/>. Acesso em: 09 de maio de 2020.

ESTRELAS além do tempo. Direção de Theodore Melfi. Produção de Peter Chernin. Roteiro: Allison Schroeder. Música: Pharrell Williams. 2017. (127 min.), son., color.

FIÁKRA Interpreta "Homem Com H". Direção de Izaque Cavalcante. Música: Antônio Barros. 2017. Son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-KpgEcdxkO0>. Acesso em: 09 maio 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade do saber**. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Ed. Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

GALLO, S.; KOHAN, W. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no Ensino Médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 174-196.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de Filosofia**: Uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus Editora, 2012

GALLO, Silvio. **Filosofia: experiência do pensamento**. São Paulo, Ed. Scipione, 2016.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOUGES, Olympe de. Declaração dos direitos da mulher. In: ROVERE, Maxime (org.). **Arqueofeminismo**: mulheres filósofas e filósofos feministas séculos xvii - xviii. Mulheres filósofas e filósofos feministas séculos XVII - XVIII. São Paulo: N - 1 Edições, 2019. Cap. 5. p. 253-271.

GOURNAY, Marie de. Igualdade entre homens e mulheres. In: ROVERE, Maxime (org.). **Arqueofeminismo**: mulheres filósofas e filósofos feministas séculos xvii - xviii. Mulheres filósofas e filósofos feministas séculos XVII - XVIII. São Paulo: N - 1 Edições, 2019. Cap. 1. p. 27-44.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de; COSTA, Cristiane. Rede. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão Feminista**: arte, cultura, política e universidade. Arte, cultura, política e Universidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Cap. 1. p. 43-60.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Brasília) (org.). **Atlas da Violência**: Brasília: Ipea e Fbsp, 2019. 100 p.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia nas Escolas**: um problema de todos. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*, Brasília, v. 32, p. 13-52, 2009.

KAUR, Rupí. **Outros jeitos de usar a boca**. São Paulo: Planeta, 2017.

KOCHE, J. C. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016. 142 p.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade** - O "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: LOURO, Guacira Lopes et al (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 3. p. 43-53.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOUZANO, Paula; MORICONI, Gabriela. Uma guinada equivocada na agenda da educação. In: SERGIO ABRANCHES (São Paulo). Editora SchwarczS.a (ed.). **Democracia em Risco**: 22 ensaios sobre o Brasil de hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Cap. 15. p. 247-255.

MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. O TEATRO-EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO. **Revista Científica/FAP**, [s.l.], dez. 2008. ISSN 1980-5071.

Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1622>. Acesso em: 05 maio 2020.

MÉLLO, Ricardo Pimentel et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, [s.l.], v. 19, n. 3, p. 26-32, dez. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-71822007000300005>.

MORAES, João Victor Almeida de. FILOSOFIA E TEATRO: interações para sala de aula. : interações para sala de aula. **IaÇÁ: Artes da Cena**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 79-86, 10 fev. 2019. Universidade Federal do Amapá. <http://dx.doi.org/10.18468/iaca.2019v2n1.p79-86>.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**: uma polêmica. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PLATÃO. **Banquete**. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000048.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

QUINALHA, Renan. Desafios para a comunidade e o movimento LGBT no governo Bolsonaro. In: SERGIO ABRANCHES (São Paulo). Editora SchwarczS.a (ed.). **Democracia**

em Risco: 22 ensaios sobre o Brasil de hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Cap. 16. p. 256-273.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala.** São Paulo: Pólen, 2019. Coleção: Feminismos Plurais.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras. 2018

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula:** teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores Associados, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação.** São Paulo: Martins fontes, 1999

SILVA, Edna Aparecida da. **Filosofia, educação e educação sexual:** matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da sexualidade humana. 2001. 287p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253692>. Acesso em: 23 de Abril 2020.

SILVEIRA, Zuleide S. **Onda conservadora: o emergente movimento escola sem partido.** Escola sem partido ou a escola da mordaza e do partido único a serviço do capital [e-Book]. Minas Gerais, Uberlândia: Navegando publicações, p. 17-48, 2019.

SITE HOMOFOBIA MATA (Brasil). **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil:** Rio de Janeiro, 2019. 25 p. Disponível em: <https://tribunahoje.com/wp-content/uploads/2019/01/Popula%C3%A7%C3%A3o-LGBT-morta-no-Brasil-relat%C3%B3rio-GGB-2018.pdf?x69597>. Acesso em: 23 abr. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos Direitos da Mulher.** São Paulo: Boitempo, 2016.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Entrevista a ser aplicada com estudantes participantes do Núcleo.

1. Qual seu interesse inicial em participar do Núcleo de estudos sobre Gênero?
2. Como você avalia a sua forma de pensar questões de Gênero e Diversidade antes e depois de participar do Núcleo?
3. Em relação aos textos filosóficos estudados nas reuniões do Núcleo, você considera que foram positivos ou negativos para o seu entendimento sobre os conceitos relacionados a gênero? Quais os textos mais significativos?
4. Qual (ou quais) dos temas trabalhados em reuniões e ações tiveram mais relevância para você na sua realidade?
5. Qual sua visão em relação as mudanças que um espaço como o Núcleo trouxe para a nossa comunidade escolar?

**APÊNDICE B – IMAGENS DE ESTUDOS DOS TEXTOS FILOSÓFICOS SOBRE
GÊNERO NA SALA DE AULA.**



Fonte: dados da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa

**APÊNDICE C – IMAGENS DOS ESPETTÁCULOS MONTADOS PELOS
ESTUDANTES.**



Fonte: dados da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa

ANEXO A – TERMO DE ASSENTIMENTO I (MENORES DE 18 ANOS)

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa “Gênero a partir de um olhar filosófico: a construção de um espaço reflexivo na escola através da formação de um núcleo de estudos” da pesquisadora Dayane Evellin de Sousa Costa. Nesse estudo pretendemos analisar a formação de um espaço filosófico na escola, para além do tempo destinado à disciplina em sala de aula, que possibilite a busca pela superação do senso comum, muito presente no ambiente escolar, sobre as questões de Gênero e Diversidade a partir da criação de um núcleo de estudos

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é uma preocupação diante da realidade violenta de nosso país em relação a gênero e entendendo que a escola não pode se manter omissa e fragmentada com seus olhos voltados apenas para seus resultados formais, é preciso construir um olhar verdadeiramente interessado e sensível a essa realidade violenta. Encontram-se na escola muitos desses sujeitos em situação vulnerável assim como agressores em potencial. Abrir um espaço de debate permanente e fixo dentro da escola, voltado para ações reflexivas que envolvam a comunidade escolar para o combate a práticas de violência que geram os índices que vimos acima, é o intuito da construção de um núcleo de gênero e diversidade na escola.

Ao compreendermos, como nos propõe Silvio Gallo (2012. p-22), uma educação filosófica enquanto forma de resistência em relação ao presente onde nada parece ser duradouro, uma resistência a um cenário onde a opinião generalizada se faz presente apresentando indivíduos que se colocam no papel de saber tudo sobre todas as coisas, podemos encarar as reflexões sobre gênero e diversidade a partir do contato com os conceitos e textos filosóficos uma questão importante. Encontrar esse espaço para o exercício filosófico junto a essas questões trata-se de uma resistência contra a mera opinião que parece dominar os tempos atuais.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): de reuniões mensais para estudo e debate sobre a temática onde realizaremos leituras de textos filosóficos, bem como entrevistas com os estudantes membros do grupo acerca da sua visão sobre os temas que o Núcleo trata e a própria participação dos mesmos. Também desenvolveremos ações junto à comunidade escolar alinhadas com o calendário de Direitos Humanos dando visibilidade as datas que combatem diversas violências relacionadas a gênero e diversidade.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta como risco o cansaço relacionado ao tempo despendido para as atividades e possível constrangimento.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão

destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de 20____.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura

Dayane Evellin de Sousa Costa

Assinatura

Endereço d(os, as) responsável (is) pela pesquisa:

Nome :Dayane Evellin de Sousa Costa

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC) – Instituto de Cultura e Arte (ICA)

Endereço: Campus do Pici, ICA - Av. Mister Hull, s/n - Pici, Fortaleza - CE, 604557

Telefones para contato: (85)99961-2540

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO II(RESPONSÁVEIS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“Gênero a partir de um olhar filosófico: a construção de um espaço reflexivo na escola através da formação de um núcleo de estudos”** desenvolvida pela pesquisadora **Dayane Evellin de Sousa Costa**. Nesse estudo pretendemos analisar a formação de um espaço filosófico na escola, para além do tempo destinado à disciplina em sala de aula, que possibilite a busca pela superação do senso comum, muito presente no ambiente escolar, sobre as questões de Gênero e Diversidade a partir da criação de um núcleo de estudos

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é uma preocupação diante da realidade violenta de nosso país em relação a gênero e entendendo que a escola não pode se manter omissa e fragmentada com seus olhos voltados apenas para seus resultados formais, é preciso construir um olhar verdadeiramente interessado e sensível a essa realidade violenta. Encontram-se na escola muitos desses sujeitos em situação vulnerável assim como agressores em potencial. Abrir um espaço de debate permanente e fixo dentro da escola, voltado para ações reflexivas que envolvam a comunidade escolar para o combate a práticas de violência que geram os índices que vimos acima, é o intuito da construção de um núcleo de gênero e diversidade na escola.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): de reuniões mensais para estudo e debate sobre a temática onde realizaremos leituras de textos filosóficos, bem como entrevistas com os estudantes membros do grupo acerca da sua visão sobre os temas que o Núcleo trata e a própria participação dos mesmos. Também desenvolveremos ações junto à comunidade escolar alinhadas com o calendário de Direitos Humanos dando visibilidade as datas que combatem diversas violências relacionadas a gênero e diversidade. Este estudo apresenta como risco o cansaço relacionado ao tempo despendido para as atividades e possível constrangimento.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora para possíveis estudos futuros.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu.....,responsável pelo menor que foi convidado a participar da pesquisa, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implicam, concordo em autorizar a participação do menor e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Fortaleza, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do responsável legal

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Endereço d(os, as) responsável (is) pela pesquisa:

Nome: Dayane Evellin de Sousa Costa

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Campus do Pici, ICA - Av. Mister Hull, s/n - Pici, Fortaleza - CE, 60455-760

Telefones para contato: (85) 9.9961.25.40

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO III(MAIORES DE 18 ANOS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por Dayane Evellin de Sousa Costa como participante da pesquisa intitulada “Gênero a partir de um olhar filosófico: a construção de um espaço reflexivo na escola através da formação de um núcleo de estudos”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Nesse estudo pretendemos analisar a formação de um espaço filosófico na escola, para além do tempo destinado à disciplina em sala de aula, que possibilite a busca pela superação do senso comum, muito presente no ambiente escolar, sobre as questões de Gênero e Diversidade a partir da criação de um núcleo de estudos. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é uma preocupação diante da realidade violenta de nosso país em relação a gênero e entendendo que a escola não pode se manter omissa e fragmentada com seus olhos voltados apenas para seus resultados formais, é preciso construir um olhar verdadeiramente interessado e sensível a essa realidade violenta. Encontram-se na escola muitos desses sujeitos em situação vulnerável assim como agressores em potencial. Abrir um espaço de debate permanente e fixo dentro da escola, voltado para ações reflexivas que envolvam a comunidade escolar para o combate a práticas de violência que geram os índices que vimos acima, é o intuito da construção de um núcleo de gênero e diversidade na escola.

Ao compreendermos, como nos propõe Silvio Gallo (2012. p-22), uma educação filosófica enquanto forma de resistência em relação ao presente onde nada parece ser duradouro, uma resistência a um cenário onde a opinião generalizada se faz presente apresentando indivíduos que se colocam no papel de saber tudo sobre todas as coisas, podemos encarar as reflexões sobre gênero e diversidade a partir do contato com os conceitos e textos filosóficos uma questão importante. Encontrar esse espaço para o exercício filosófico junto a essas questões trata-se de uma resistência contra a mera opinião que parece dominar os tempos atuais.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): de reuniões mensais para estudo e debate sobre a temática onde realizaremos leituras de textos filosóficos, bem como entrevistas com os estudantes membros do grupo acerca da sua visão sobre os temas que o Núcleo trata e a própria participação dos mesmos. Também desenvolveremos ações junto à comunidade escolar alinhadas com o calendário de Direitos Humanos dando visibilidade as datas que combatem diversas violências relacionadas a gênero e diversidade.

Para participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta como risco o cansaço relacionado ao tempo despendido para as atividades e possível constrangimento.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este

termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Dayane Evellin de Sousa Costa

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC) – Instituto de Cultura e Arte (ICA)

Endereço: Campus do Pici, ICA - Av. Mister Hull, s/n - Pici, Fortaleza - CE, 60455-7 **Telefones para contato:** (85)99961-2540

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
Dayane Evellin de Sousa Costa	Data	Assinatura
Nome do Responsável legal/testemunha (se aplicável)	Data	Assinatura
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura

**ANEXO D – IMAGEM REPRESENTATIVA DO NÚCLEO CRIADA POR UMA
INTEGRANTE**



Artista Meteor Dragon