

CARTOGRAFIAS DO ENSINO DE FILOSOFIA: UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO

PHILOSOPHY TEACHING CARTOGRAPHIES: A GENDER PERSPECTIVE

Viviane Bagiotto Botton¹
Lis Helena Aschermann Keuchegerian²

Recebido em: 07/2020
Avaliado em: 08/2020

Resumo: O objetivo do presente estudo é explicitar algumas dificuldades e resistências na atuação de professoras de Filosofia em sala de aula. A pesquisa observa a noção de implicação, de modo que as experiências servirão de base a essa exposição. Adotamos, para tanto, a cartografia como método, para demonstrar como algumas questões de gênero podem se delinear no ensino de Filosofia.

Palavras-chave: Questão de gênero. Ensino de Filosofia. Implicação e Cartografia

Abstract: This study aims at describing in a critical manner that forms that appear some difficulties and resistances in the performance of women teachers of Philosophy in the classroom. The research will develop through the notion of implication; therefore, the experiences will provide the grounds for this explanation. In that sense, cartography is adopted as a method to demonstrate how some gender issues delineate the teaching of Philosophy.

Keywords: Gender issues. Teaching Philosophie. Implication. Cartography.

O presente artigo se ampara em alguns conceitos, como o de análise institucional de Lourau e Lapassade³, o de testemunho de Shoshana Feldman⁴ e o de (re)existir de Catherine Walsh⁵, que desconstroem em suas apreciações as dicotomias sujeito-objeto e teoria-prática,

¹ Doutora, UERJ. Email: vivi.botton@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6607821831919427>

² Doutora. Email: liskeuch@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3041868888274160>

³ LOURAU, 1975.

⁴ FELDMAN; LAUB, 1992.

⁵ WALSH, 2017.

trazendo os diálogos e interfaces de forma implicada.⁶ Apesar de não partirmos de uma ideia de aplicação psicanalítica, como fazem os 3 primeiros, nem especificamente de uma pedagogia de(s)colonial, como sugere Walsh⁷, e sem nos abstermos de alguns suportes teóricos relacionados a ambas as correntes, nossa questão parte da prática na sala de aula, mais especificamente dirigindo nossos olhares sobre algumas questões de gênero e da diferença sexual, transformações e barreiras observadas na disciplina de Filosofia no ensino médio.

Antes de mais, gostaríamos de dizer que a composição desse texto se faz a quatro mãos e dois corpos, nascidos e construídos no feminino - um deles corpo de mãe de menina -, somos duas professoras com percursos análogos na sala de aula, tendo começado muito cedo a *ensinar Filosofia*, e cujo trajeto de formação acadêmica também encontra pontos em comum apesar de diverso pela singularidade de nossas existências e das situações vividas. Pretendemos trazer neste texto, então, experiências plurais e singulares destas vivências com o intuito de promover, através do que chamaremos de olhar implicado, questões transversais acerca de gênero, educação e ensino de Filosofia que permanecem ainda submersas/latentes nos tempos e espaços de hoje.

Algumas notas sobre metodologia

De nossa prática podemos afirmar que a escola enquanto instituição costuma denotar-se como um espaço onde pelo menos duas forças operam em sentidos opostos, mas com o mesmo potencial de intensidade: a conservação de princípios existente; e a transformação e renovação desses princípios. Levando isso em consideração, pensamos que nossa prática está sempre atravessada por estas tensões e, assim, nos conduzimos pela metodologia cartográfica

⁶ Conceito de implicação é elaborado por René Lourau juntamente com o de institucionalismo, ambos atravessando este trabalho, que de modo sucinto se referem às relações que ligam as pessoa e seus processo psíquicos-sociais, suas emoções, desejos, visões de mundo, etc., às instituições onde atuam e com as quais buscam construir coletivamente um trabalho e uma ação que envolva a todos enquanto indivíduos ativos, ou seja, de modo implicado. Roberta Carvalho Romagnoli, citando Monceau, resume o ideal lourauiano: “Para agir nas instituições é preciso trabalhar a partir do que nos une a elas, nossas implicações” (Monceau, 2010, p. 14, citado por Romagnoli p. 47)

⁷ Por uma perspectiva decolonial Walsh sugere que seja repensadas e reelaboradas as práticas escolares que reproduzem um sistema de pensamento estabelecido e mantido dentro de uma lógica colonizadora e eurocentrada. Não obstante, na proposta de uma pedagogia decolonial Walsh também critica de modo enfático as políticas de inclusão, visto os processos sócio-econômicos que ela analisa em relação às ações do banco mundial para os povos originários ou indígenas da região equatorial do globo. Em contrapartida, ela propõe uma reestruturação comunitária desconectada das políticas econômicas transnacionais para justamente não reduzir as lutas a uma captura a um novo sistema de inclusão que segue oprimindo e excluindo certos povos e indivíduos. Nossa prática escolar, pesquisa e relato aqui, portanto, não é *especificamente* decolonial na medida em que, em certa medida, uma tal postura demandaria de nós uma postura mais radical que não assumimos.

de Guattari e Deleuze para pensá-las e falar delas. O mapa como composição cartográfica possui como fundamento a plena abertura e o caráter conectável, ou seja, é “desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE E GUATTARI, 1996, p.22), de tal sorte que se adapta, dessa forma, às mais diversas montagens e configurações possíveis. Um mapa de conexões pode ser elaborado na sala de aula, tanto por um indivíduo quanto através do coletivo, seja pelos pontos de vista, seja pelas conjunturas subjetivas. Um mapa cartográfico de relações “pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação.” (DELEUZE E GUATTARI, 1996, p.22). Seguindo esta terminologia a análise das situações que escolhemos para falar aqui engendram essa noção de território interconectado, trazendo a relação imanente entre vidas particulares e seus aspectos sociais.

Tal cartografia, doravante, problematizará algumas situações extraídas de nossa prática profissional, no âmbito da docência e das pesquisas, e por ela se faz possível lançar um olhar especial para os diversos espaços por onde transita a docência. Para além de uma habilidade ou de um conhecimento adquirido, a docência é uma prática que se incorpora em seu fazer, assume-se como visão ante ao mundo e permite pensarmos os modos com os quais, enquanto professoras de Filosofia, se articulam algumas questões de gênero/sexo que emergem *da e na* nossa prática.

O método da cartografia não opõe teoria e prática, pesquisa e intervenção, produção de conhecimento e produção de realidade. (...) Conhecer não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção. Nesse sentido, o conhecimento ou, mais especificamente, o trabalho da pesquisa se faz pelo engajamento daquele que conhece no mundo a ser conhecido. (ALVAREZ E PASSOS, 2015, p. 133).

Em meio a tal cartografia, as filosofias da diferença⁸ surgem como um arcabouço teórico no qual essa discussão pode ser explorada, especialmente na compreensão de que as práticas singulares favorecem relações micropolíticas e tornam visíveis as relações de poder e produções subjetivas em âmbito coletivo. De outra perspectiva, porém não antagônica, Shoshana Feldman (1992) explora a ideia de *testemunho* para além da narrativa, considerando quem fala, os modos

⁸ Entenda-se “filosofias da diferença” aqui de modo muito geral como um linha teórica-metodológica que se ancora na concepção de multiplicidade de formas de saberes e especialmente de expressão e elaboração deles. Linha atribuída diretamente aos filósofos franceses Gilles Deleuze e Felix Guattari, a filosofia da diferença entende que a função principal da filosofia é a criação de conceitos e, assim, implica uma prática educacional ou de ensino que desterritorializa, reelabora e realoca conceitos e relações teórico-críticas-práticas (DELEUZE; GUATTARI, 2013a).

como fala e também o não dito, o que fica no silêncio, como elementos integrantes da narrativa e necessários para a análise de qualquer prática. Neste sentido, direcionando esta ideia à perspectiva das nossas práticas docentes, entendemos que tanto o que *ensinamos*, quanto os questionamentos de nossas alunas e alunos, quanto as *teorias filosóficas* envolvidas nesses processos e também as relações que temos, estão repletas de elementos expressos e ocultos que *falam* de nós, de nosso tempo e que podem servir de elementos para pensarmos essa prática. O mesmo ocorre com as vivências conjuntas na instituição e na comunidade que a toca e atravessa.

Notas sobre a prática de Ensinar Filosofia

De acordo com Cerletti (2009), a Filosofia e o filosofar vão muito além da mera capacidade de apropriar-se de certas habilidades lógico-argumentativas ou cognitivas, compreendendo especialmente o desenvolvimento de uma postura diante da *realidade*; ou ainda, um olhar sobre o mundo. Na mesma linha, Cerletti também argumenta que a Filosofia que se ensina nas escolas é comumente concebida como um conjunto de conhecimento e teorias a serem transmitidas, sendo delegado aos *filósofos* - no masculino, ainda que a palavra no plural não exclua mulheres - e à universidade e seus cursos de graduação e pós-graduação em Filosofia a responsabilidade de criar esse conhecimento que será repassado aos alunos nas escolas, como se aí nada pode ser criado, mas somente transmitido e repetido.

É a partir dessa perspectiva que passamos a nos perguntar sobre como poderíamos reorganizar o ensino da Filosofia? Em especial o que fazemos no nosso dia-a-dia, trazendo à tona questões que tematizam o gênero e que se preocupam em não reduzir a Filosofia à mera transmissão de teorias canônicas desconectadas do cotidiano escolar e ao desenvolvimento de competências lógico-argumentativas, mas ampliando-a como uma forma de construir e (re)organizar um *olhar* sobre o entorno e um modo de ocupar e reconectar como num mapa o próprio espaço onde se questionam e elaboram conceitos e onde se vivem experiências *no* e *de* mundo.

No universo escolar, em especial no ensino médio onde a formação profissional está próxima e a vida dos *alunos* está socialmente sendo marcada pela chegada à sua fase adulta, ainda mais num contexto social e culturalmente capitalista neoliberal, expressa-se uma predileção por parte dos alunos a se dedicarem mais a disciplinas *úteis* do ponto de vista de sua formação profissional e de seu suposto futuro financeiro de sucesso. Isso demarca (ou enquadra) a Filosofia, e também as outras Ciências Humanas e/ou as Artes, a uma categorização

de disciplinas marginalizadas dentro do próprio currículo e nas instituições escolares. Nesse sentido, enfrentam-se rejeições, de diversas ordens, à Filosofia que também contribuem para marcar o mapa das relações afetivo-subjetivas de cada turma, série, curso, etc e a possibilidade de exploração de temas e a própria realização do trabalho das professoras e professores de Filosofia. Além disso, também temos uma rejeição às Ciências Humanas atualmente relacionada a nossa época no Brasil, valendo lembrar que depois da popularização de programas governamentais como o *escola sem partido*⁹, foi reforçado o julgamento da Filosofia e de outras disciplinas das Ciências Humanas como *doutrinárias* e, por isso, perigosas e a serem evitadas.

Desse modo, entendemos que adentramos de antemão a um terreno, um *chão* ou solo escolar que marca a cisão entre os tipos de conteúdos ensinados/aprendidos: os *úteis* e os *inúteis*, sendo a Filosofia da ordem da inutilidade e, para completar, da ordem do *perigo*. Se isso não bastasse, também há o problema relacionado aos roteiros preestabelecidos pelos próprios programas internos da disciplina, orientados por livros didáticos que muitas vezes ou estão ultrapassados -especialmente no caso de escolas que não têm meios para atualização de seus acervos- ou estão elaborados por pesquisadores e pesquisadoras que na maioria das vezes não conhecem a sala de aula e o centram demais na disciplina, não promovendo o diálogos com outras matérias e inclusive entre as de um mesmo segmento, como as Ciências Sociais e as Artes.¹⁰ Sem falar no fato de que os livros didáticos trazem os temas clássicos de uma suposta filosofia universal feita pelos grandes filósofos, homens, e que costumam excluir conexões mais diretas com a atualidade e com a possibilidade de uma equidade de gênero nessa atividade. Em outras palavras, percebemos que as disciplinas do Ensino Médio costumam aparecer sobrecarregadas por si mesmas, transpassando pouco umas às outras e promovendo uma microfragmentação do componente escolar, de uma parte; e de outra, que somos professoras de filosofia ensinando, de forma quase restrita, teorias elaboradas por homens de outrora e de alhures e que nem a nós mesmas concernem seus temas.

A partir disso, pensamos e propomos que se pense filosoficamente o próprio ensino da Filosofia e seus conteúdos. Aqui nos limitaremos a elaborarmos dois problemas, ou duas facetas iniciais, que marcam uma cartografia desta disciplina: por um lado, ao isolar-se a Filosofia se encontra com seu potencial transformador diminuído; por outro, ao ser atacada ou

⁹ Menção ao movimento atual pela aprovação de projetos como o PL 193, também denominado “escola sem partido”. Este adquiriu força diante da eleição presidencial em 2018, mantendo-se uma das propostas claras em relação a educação deste governo.

¹⁰ Não dispomos de pesquisa quantitativa para fundamentar tal afirmação, mas tendo visto que nos propomos a falar de nossa experiência singularizada, acreditamos que uma opinião baseada numa vivência constatada por ambas pode ser expressada aqui, ao menos como provocação para a reflexão de outros professores e pesquisadores.

menosprezada pelos alunos, instituição escolar e sociedade, ela se fortalece justamente neste detalhe de poder transformador, este também entendido em dois sentidos: o poder de romper com o comum/estabelecido, e o de romper com ela mesma e se re(i)novar. É a aspecto de renovação que nos apoiamos, num segundo momento, para propor uma nova perspectiva filosófica que inclua o gênero como um tema/problema a ser explorado também na sala de aula e também como um dos grandes conteúdos universais da filosofia.

O chão da sala de aula: a docência que se aprende como prática

Ao nos depararmos com a questão do que chamamos de pesquisa implicada, enquanto uma prática que realizados como professoras nas nossas salas de aulas onde o ensino e a aprendizagem não se assumem como uma atividade neutra, visto que há uma impossibilidade de tal. Além disso, nos comprometemos ou engajamos com um *fazer na sala de aula*, de modo que o *ensino de Filosofia* só pode ser considerado a partir de nossas existências enquanto professoras em frente às alunas e alunos, em meio a elas e eles e com elas e eles. Neste *chão* nos encontramos entre algumas questões fundamentais que aqui conduzem a uma série de inquietações que nos servem como *gatilhos* ou *pontapés* iniciais para pensarmos esta prática.

A técnica de implicação, trazida a nós por Lourau (1993) através de sua leitura e pesquisa minuciosa dos diários de Malinowski¹¹, defende que não é possível traçar uma linha de demarcação ditando o que está dentro ou fora do campo científico e de modo desligado da relação do pesquisador com sua experiência. Assim reafirma-se a importância dessas vivências implicadas as à uma espécie de antropologia social vivida na escola, mas à questão da impossibilidade da neutralidade. “Cotidianamente, preferimos não nos colocar muitos problemas e, ‘permitindo’ que se dê a heterogestão, ‘confiamos’ a ‘autogestão’ a outras pessoas” (LOURAU, 1993, p.15), afirma Lourau ao considerar a nossa necessidade de avaliarmos nosso próprio ponto de vista e nosso lugar e posição nas relações inter-sociais. Ele continua: “Sentimos que é muito dolorosa a análise de nossas implicações; ou melhor, a análise dos ‘lugares’ que ocupamos, ativamente, neste mundo” (LOURAU, 1993, p.15), e assim remarca como subjetivamente podemos tentar negar a auto-localização discursiva. Porém, também enfatiza como é impreterível que ocupemos certos lugares e que analisemos e auto-

¹¹ No início do século XX o antropólogo Malinowski trouxe uma nova perspectiva para a imersão etnográfica, a partir da convivência íntima. Mais tarde, além do seu diário de campo, seu diário íntimo, permeado de seus sentires e vivências naquele estudo foram adicionados à publicação. Esse diário foi chamado de “um diário no sentido estrito do termo.

avaliemos estes lugares.

É pensado nesta implicação e em nosso lugar de professora, mulher, mãe, pesquisadora, filósofa, etc., que nos coloca sempre em relação ou implicação aos alunos e à instituição, à Filosofia e às outras disciplinas, e que podemos traçar uma certa cartografia que desenha nossa prática e nossa reflexão neste texto e contexto, de modo a delinear o singular e o coletivo, trazendo assim essa dimensão multirreferencial que também inclui as particularidades de todos os sujeitos implicados nesse espaço.

De modo pontual, esta implicação inevitável, como a entendemos, nos traz algumas inquietações ou indagações que podem ser elaboradas cartograficamente e de modo esquemático mais ou menos da seguinte maneira:

(i). No contexto nacional, forma-se e constrói-se espaços para mulheres na ampla formação em Filosofia? Ora, se esse espaço não é igualmente ocupado, já que temos mais filósofos do que filósofas, mesmo que tenhamos muitas professoras de Filosofia, devemos nos cercar das questões sociais e culturais envolvidas nessa indagação e tentar criar ou rearticular mecanismos de visibilidade às esquecidas da Filosofia e promover a igualdade?

(ii). A Filosofia em seu conteúdo para o Ensino Médio pode trazer à tona questões de gênero e é importante que o faça? Acreditamos que sim e que isso se entrelaça intimamente com outros aspectos da Filosofia e implica diretamente em nossa vivência como professoras de Filosofia na sala de aula.

(iii). Se os textos e os conceitos redigidos no contexto social e cultural foram elaborados muito mais por homens e de uma perspectiva histórica patriarcal, sendo que eles têm ocupado maior destaque ao longo da história da Filosofia, é pertinente levantar esse questionamento atrelando-o a questões sobre a historicidade, a época e o tempo-espaço em que as teorias foram criadas?

(iv) Os materiais didáticos disponibilizados e sugeridos para auxiliar no ensino de Filosofia trazem escritas e conceitos criados por Filósofas? Se não, como constatamos, é importante reescrever estes manuais e rearticular ideias negadas e apagadas de uma história do pensamento dito universal?

Estas questões colocam em evidência conclusões e desejos comuns de ambas, do mesmo modo que partilhamos, a partir de nossos encontros entre as salas de aulas, uma preocupação por questionar e (re)pensar o que fazemos ali e sobre o nosso lugar e ponto de vista do qual olhamos e de onde vivemos nas nossas salas de aula, que decidimos chamar aqui de *chão*, e que certamente nossos antepassados brasileiros originários poderiam muito bem ter chamado de

terreiro.¹²

O chão da filosofia: testemunho, sentires e vivências do filosofar

A partir de agora tomaremos a liberdade de realocarmos nossa escrita para a primeira pessoa do singular a fim de enfatizar a nossa fala implicada e testemunhal, uma vez que nossas experiências começam a tomar mais espaço e que é nelas que nossa prática se constitui no nosso processo de “ensinar”. Diluímos, assim, nossas vivências de duas professoras em uma, admitindo que as experiências são a um só tempo singulares e universais, visto que não apenas nos permeiam e atravessam, como também se mostram pertinentes para além de nossa perspectiva particular e do grupo onde estamos. Ao contrário de se generalizarem com sua narração, essas falas se particularizam e se assemelham, permitindo assim que se reflita sobre estas práticas para além do particular, mas sem nunca pretender a universalização delas como uma verdade a ser imposta, mas como casos que se cruzam e que expressam paradigmas.

Vejo claramente que o Ensino de Filosofia no Brasil, desde a última década, se encontra em um lugar de reinvenção. Novas inquietações como a necessidade de incluir novos temas, descolonizar e desandrogenizar o conhecimento fizeram com que as Universidades, primeiramente, e, em seguida, os currículos e coordenações do Ensino Médio, passassem a dar importância a conteúdos que costumavam estar encobertos e pouco explorados. Foi enquanto professora (e não enquanto graduanda ou pós-graduanda) que pude observar essa transformação. O que noto com isso, é que esse movimento evidenciou uma lacuna que permeou tanto a minha formação desde a licenciatura, e também a de minhas professoras e colegas, como uma lacuna na própria Filosofia e, especialmente, nos materiais didáticos que me foram disponibilizados quando comecei a dar aulas de Filosofia no Ensino Médio. Sobre estes materiais falarei mais adiante, mas gostaria de concentrar antes nesta *lacuna*.

Tendo me formado em um curso de licenciatura em Filosofia e passado pelos estudos de uma história cronológica completamente arbitrária de um suposto curso do pensamento filosófico desde a antiguidade grega - como se a Filosofia fosse unicamente esta forma de

¹² Esta referência é realizada a partir das falas de Ailton Krenak e de Aline Pachamama nas olimpíadas de filosofia do Rio de Janeiro, edição 2017-Paquetá, onde explicaram o que é o terreiro para os povos originários dessa região que chamamos Brasil e dessa ligação com a terra e com a natureza que tentam manter e da qual nós, depois da colonização, teríamos nos distanciado profundamente. Os chamamos aqui de *Brasileiros originários*, por considerar que apesar da palavra Brasil só ter sido empregada a este território depois da colonização, ela já se saturou de referência a este território e assim pode ser ressignificado para auxiliar justamente na localização espacial dessas pessoas que descendem das que aqui viviam antes da colonização.

pensar herdada dos gregos da antiguidade clássica - estudei poucas filósofas. Aprendi muito cedo, porém, nas aulas de minhas professoras (hoje muitas delas minhas colegas), que na história do Ocidente - e nesta época eu ainda pensava que o Brasil era ocidental¹³ - a considerar o patriarcado como uma espécie de regime histórico e que por isso nunca houveram muitas filósofas atuantes desde a antiguidade, assim como havia poucos latino-americanos e outras pessoas não-europeias que tenham pensado filosoficamente e desenvolvido teorias. No mesmo sentido, aprendi que nada impediu explicitamente que aqui se fizesse filosofia ou que mulheres pensassem como os filósofos, mas só implicitamente porque que era um mundo desigual até 1940, quando finalmente as mulheres puderam votar e foram aceitas como cidadãs. Essa história se fortaleceu quando estudei nas aulas de didática que a profissão de *professora* foi uma das primeiras no mundo, inclusive no Brasil, a ser permitida às mulheres, mas que era vista como um trabalho menor, uma extensão da casa no sentido da extensão do cuidado e à educação aos filhos. Sendo assim mais comum termos professoras que educassem crianças, mas quando se tratava de disciplinas especializadas, os detentores destas matérias, e saberes, eram os homens. Só que também esta história toda tinha seus problemas. Nada do que a história assenta numa ordem *cronológica é natural*, e tudo que nesta ordem se inscreve pode ser questionado, já o teorizava Hanna Arendt sobre a tradição e o tempo.

Fui entendendo, aos poucos, e depois, já na sala de aula, já ocupando o espaço de quem deveria reproduzir esta história toda, que mais do que um ocultamento, digamos que não intencional das mulheres filósofas, havia uma série de questões ditas de mulher dentro de uma ordem da própria linguagem que é masculina, que não podiam ser consideradas filosóficas, pois não passavam pelos clássicos temas da Filosofia universal. Um exemplo disso é a *ética do cuidado*, como nos explicitam as filósofas Carol Gilligan (1982) e Nel Noddings (1986). Uma tal teoria, apesar de ter aparecido muitas vezes como uma via para se pensar uma orientação ética, foi desqualificada constantemente e entre suas correntes opositoras temos a de que se reivindicou um essencialismo feminino nela e isso inabilitava a própria proposta, a colocando

¹³ A concepção de que o Ocidente não é o espaço geográfico localizado à esquerda da linha de Greenwich, mas um espaço que coincide com o que no século XIX se quiz consolidar como *Velho Mundo* é um conceito desenvolvido por diferentes intelectuais que pensam a América Latina e que foi abordado na tese de doutorado de uma de nós, onde sugere-se que se há traços de Ocidente aqui, seja de pensamento, seja a organização comercial tal qual se fazia na Europa na época da colonização e que se faz hoje de modo mundial, inclusive a própria ideia e organização política fundada no Estado Moderno de Direito que marca o Ocidente, isso faz parte do processo de colonização que desarticulou organizações sociais e cosmologias anteriormente presentes neste território que não eram ocidentais. De tal modo, dizer que o Brasil é Ocidente é um erro e uma postura ainda colonizadora, já que nega a ocidentalização desse território que inclusive correu por meio violências às populações aqui pré-existentes e tecnologias que asseguraram que colonização e ocidentalização coincidem.

muito mais num lugar de ideologia do que de teoria. Também entendi, com Silvia Federici (2004) que muitas pensadoras foram queimadas como bruxas, por um sistema que não apagou sutilmente as nossas pensadoras, mas as queimou literalmente por pensarem.

Aprendi, além disso, na sala de aula, que os livros didáticos ainda trazem poucas ou quase nenhuma filósofa, com exceção de Hanna Arendt -uma das mais conhecidas e renomadas filósofas do pensamento universal - como pensadora, ou que apesar de se referirem a elas, acaba trazendo muitas vezes textos de homens que explicam suas teorias. Para finalizar, assimilei nas tantas salas de professores que frequentei, nos diferentes estabelecimentos que estagiei, integrei, passei de uma maneira ou de outra, que quando eu falava que tínhamos que trazer mais filósofas a nossas aulas como forma de fomentar a igualdade no currículo, eu sempre era acompanhada seriamente por minhas colegas mulheres, não todas, mas a maioria fazia algo para promover esta mudança. Em contrapartida, os colegas homens recebiam a proposta com um olhar de aprovação, mas como se não pertencesse a eles fazer nada para fomentar esta mudança. Senti muitas vezes esta aprovação em meus projetos, mas ela não passava de incentivo, já que nenhum de meus colegas homens com os quais trabalhei e junto aos quais realmente me senti integrada no papel de ensinar Filosofia e promover o filosofar tenha se engajado a aumentar o número de mulheres filósofas em suas aulas.

Por que não faziam? É uma grande questão. Me inclino a pensar que por um lado, nenhum deles se sentiu interpelado a fazer, por não sentirem que ocupavam este lugar de “mulher”, como se fazer aparecer filósofas apagadas de uma história que precisa ser reescrita fosse algo identitário, onde cada um no fundo militasse pelos seus.¹⁴ Por outro lado, entendo perfeitamente que se os materiais didáticos e nossas formações não trazem estas narrativas, e como o trabalho da sala de aula, a correção de provas, os conselhos de classe, o conteúdo a cumprir, a preparação para o ENEM e até a indisciplina dos alunos e/ou a violência na sala de aula, tornam mais difícil o trabalho de inovação nos conteúdos.

É com base neste último argumento que passo a outro detalhe da minha prática: muitas vezes trabalhei muito mais com pensamentos de filósofos, repeti a cartilha, a partir dos gregos e dos mais conhecidos, como se o universal da Filosofia fosse realmente estes temas antigos e

¹⁴ Entendo que a reivindicação da reescrita da história da filosofia, inserindo pessoas e temas excluídos desses discursos, em especial o pensamento de certas mulheres, é um compromisso que não se reduz a uma demanda de paridade de gênero que costuma ser considerada uma demanda identitária, no sentido de que seriam as pessoas que auto-nomeiam como *mulheres* que buscam representatividade nos ambientes institucionais. A urgência desta reescrita é uma postura político-teórica que entende que certas exclusões e silenciamentos fazem parte de um projeto patriarcal-euro-logocêntrico que está expresso nas nossas teorias e práticas, as quais podem começar a ser dearticuladas justamente a partir da leitura crítica dessa história oficial.

modernos (a origem, o cógito, o sujeito) e deixei de pensar porque o homem na filosofia nunca foi neutro, ou porque o tempo mais comum da filosofia é o cronológico, e não outro, enfim, questões da própria Filosofia que deixei de lado, porque era mais rápido, mais fácil e principalmente era exequível seguir o projeto já organizado dos livros didáticos e do Curriculum da instituição, do que ter que reinventar a roda.

Minha prática começa a mudar quando vejo minhas alunas pedindo a mudança, quando na sala de aula, nos projetos, nos estudos, na hora de falar de um problema da Filosofia, as questões de gênero as atravessavam. É quando a Filosofia se apresenta como verbo, como *filosofar*, e quando percebemos, juntas, juntos, jantes, que não é o saber assentado que deve ser transmitido nas salas de aula, mas a iniciativa de criar conceitos e que fazer Filosofia também é possível como prática cotidiana de uso do pensamento, de pesquisa e de leitura de textos ou de escuta de narrativas múltiplas, que podem ser escolhidos pelo grupo, que podemos renovar a Filosofia.

Cartografias da prática docente e aspectos de gênero

É com vista a esta renovação, que se faz pouco a pouco, por experiências singulares e com a convicção de que nem meu trabalho, nem a Filosofia são coisas acabadas e com objetivos claros, que trago como vivência cartográfica, minha participação nas Olimpíadas estaduais de Filosofia do Rio de Janeiro, em 2018. Para quem não conhece a iniciativa, trata-se de um projeto de extensão, com periodicidade anual, que transita pelas cidades do Estado do Rio de Janeiro.¹⁵ A cada edição é promovida uma jornada diferente, a partir de um determinado tema que é explanado em diversos espaços como bibliotecas, salas, pátios, sombras, praias...etc., fazendo um verdadeiro processo de ocupação da cidade. Os alunos ficam sempre alojados em uma escola de forma comunitária, a qual costuma acolher em um só lugar estudantes de escolas públicas, privadas, professores, estagiários trazendo uma vivência afirmativa dessa multiplicidade (inclusive de sexo/gênero) em torno de uma questão específica.

Um evento como esse assume e defende a educação como um espaço próprio para o debate público, bem como a Filosofia que, se ocupando da escola e da reflexão, mostra-se um ambiente para a articulação desses processos de abertura de espaços, mapeamento e ocupação afirmativa, a qual dá visibilidade e traz a tona questões silenciadas por outros discursos em seus

¹⁵ Cabe aqui salientar que as olimpíadas ocorrem em todo o Brasil, no entanto por considerar aqui a implicação docente, faço referência às experiências documentadas (<https://www.facebook.com/olimpiadadefilosofiarij/>).

próprios modos de emergir, como nos ensina Feldman (1992). Como defendem Deleuze e Guattari, há aí uma criação e um reagenciamento de territórios:

Há território a partir do momento em que componentes de meios param de ser direcionais para se tornarem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para se tornarem expressivos. Há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo” (DELEUZE e GUATTARI, 2013a, p. 121).

O tema da olimpíada de 2018 foi “Outras vozes” e colocou em voga o problema da identidade e da colonização do saber. Ocorrida na cidade de Volta Redonda, um lugar que tem como referência histórica a luta sindical, toda a ocupação e as caminhadas pelas cidades traziam um pouco dessa trajetória do lugar. Professoras, professores, alunas e alunos, partilhavam o cotidiano, essa ocupação territorial e de pensamento nessas constantes caminhadas conjuntas.

Pensando no método cartográfico, as Olimpíadas estaduais de Filosofia implicam um ambiente onde o acompanhamento do processo por meio das atividades denota o próprio resultado dessa imersão, aliando em seu contexto, ensino, pesquisa e extensão. A minha experiência foi especificamente expressiva e enriquecedora para ser trazida à presente discussão, pois as alunas e os alunos ali presentes manifestaram o interesse em discutir a questão do gênero para a produção do material (vídeo) que iríamos apresentar a todos num dado momento daquelas jornadas. Após galgarmos as reflexões de diversas pensadoras, nos concentramos no pensamento da filósofa Graciela Hierro, mexicana, latinoamericana, uma voz para as questões que inquietava o grupo.

Vale lembrar também, que naquele momento aconteciam muitos protestos na escola relacionados ao assédio às mulheres e que apareceriam nos escritos de Hierro (2014) e pareciam traduzir muito bem essas questões. Para a filósofa uma espécie de libertação das mulheres precisa passar também pela possibilidade de realização de um existência feminina de modo pleno, onde formas de prazer e sexualidade sejam a permitidas a elas tal qual são a eles, e cabe a elas (mulheres) tomar em mãos a responsabilidade pela realização de um mundo novo onde isso seja possível. Ela diz: “A condição necessária para que as mulheres alcancem a categoria de pessoas é nos liberarmos e tomarmos para nossas próprias mãos o controle de nosso prazer” (HIERRO. 2014. P.38) (*tradução nossa*).

As discussões em torno do pensamento de Hierro foram muito importantes, gerando conflitos e confrontos, mas principalmente questionamentos e discussão de ideias como um verdadeiro encontro com a busca pela criatividade e atividade filosófica num sentido estrito de Filosofar. Disso, fez-se possível a abertura de uma nova relação com as estudantes e

também de um espaço ou território, onde elas e eles decidiram escrever uma carta com alguns trechos do texto de Hierro e su própria experiência enquanto crítica aos casos de assédio vividos no ambiente escolar que oprimia as alunas, mas também em relação às pensadoras que costumam estar excluídas e silenciadas da história da filosofia, assim como as professoras-pesquisadoras como eu. Senti-me implicada e representada e entendi que essa demanda minha por mais mulheres filósofas no conteúdo programático e nas salas de aula não passava só por mim, mas por alunas e alunos que eram capazes de refletir sobre essa falta nesses discursos ausentes em seus livros.

No vídeo final, apresentado pelos discentes, apenas apareceram as alunas - personagens mulheres-, e homens que surgiram como vozes impositivas no início, às quais iam baixando o volume e se esvanecendo para dar voz às mulheres, expressando assim, e de modo plástico (audiovisual) uma crítica profunda à história da filosofia e à atualidade delas e deles vividas naquela escola. A frente do projeto estávamos apenas eu e uma estagiária, o que também foi bastante significativo, visto que éramos uma professora-pesquisadora consolidada, doutora, formada, e uma professora em formação que também compartilhávamos, inclusive com as alunas e alunos, a experiência da ausência de representatividade de gênero e de discursos oriundos deste lugar que ocupamos na divisão sexo/gênero.

Mais algumas notas sobre material didático oficial e o testemunho

Como já sugeri antes, muito comumente me deparo com diversos questionamentos sobre o espaço ainda suprimido e negado em condições de igualdade às mulheres no mundo do trabalho, não restrito à área da Filosofia. Para a superação desse descompasso creio que é preciso falar do lugar de invisibilidade das mulheres, desde seu ingresso e vivência no ambiente escolar. Uma pergunta relevante, e que coloco aqui, é se recebemos uma formação, no âmbito familiar e escolar, que realmente desvincula o feminino de papéis submissos e cerceadores da autonomia?

Claro, devo admitir que ocorreram muitas mudanças no campo da educação nos últimos tempos. Isso se deu especialmente a partir do século XIX já desde a primeira onda do feminismo que começou a reivindicar mudanças no meio social e político em favorecimento da maior autonomia das mulheres, uma maior aceitação do lugar do trabalho feminino a que se acresce

do direito da mãe trabalhadora, como à creche, por exemplo.¹⁶ O que significa dizer também que as conquistas sufragistas surtiram um enorme impacto na educação, as crianças passaram a frequentar o ambiente educacional mais cedo e por um maior período. A disponibilidade desse serviço público foi determinante para a possibilidade de uma inserção tranquila no trabalho para muitas mulheres. Atendo-me na relação intrínseca entre as noções de formação e informação (também um tema importante em tempos de redes sociais), sem me deter em uma análise minuciosa dos materiais didáticos, considero a necessidade de repensarmos as imagens e historiografias femininas destes materiais.

Não é só a ausência de filósofas na história da filosofia que mostram o androcentrismo da filosofia, ela também traz, entrelaçada a ela, o colonialismo do saber, como nos sugere Walsh. Por um lado, há uma história do pensamento que não conta¹⁷ as cosmologias, epistemologias e formas de articulação de pensamento e visões de mundo dos *colonizados* (e muito menos das *colonizadas*); e, por outro, mas num mesmo sentido, temos uma história que articula seu pensamento, seus discursos e formas de inteligibilidade e racionalidade (seu *logos*) a uma tradição anglo-saxônica que aqui se instalou com a colonização e à qual a filosofia integra e colabora para sua manutenção (Cf. LUGONES, 2008). Além disso, se temos uma cultura escolar que dialoga com a sociedade o tempo todo, isso não é só porque a escola é parte da sociedade, mas porque nela se inserem transformações e permanências que dependem também do modo como os saberes se elaboram e como se dá a produção e a reprodução do conteúdo informativo escolar.

Em relação a questões de gênero, minha inquietação me leva a outras, ainda mais relevantes ao contexto da educação e da escola, em especial a que pensa o próprio currículo. De acordo com Silva (2013) o currículo, no âmbito educacional, “corporifica e produz relações de gênero.” (SILVA. 2013. p. 97). Para Walsh, em *Pedagogías Decoloniales* (2017), o saber

¹⁶ Para vias de esclarecimento, a chamada *Primeira Onda* do pensamento feminista teria coincidido com os levantes das sufragistas desde o final do século XIX, com pensadoras como Wollstonecraft e até a década de 40 do século seguinte onde a principal reivindicação era a aquisição da cidadania e o direito de serem sujeitos e não objetos de propriedade dos homens (nas figuras dos pais e maridos), assim como poderem ter propriedades e votarem. Este termo só foi alcunhado quando na década de 70 do século XX chamou-se as feminista de *segunda onda do feminismo* em contraposição ou continuidade a esta. A *segunda onda* costuma ser atribuída às ideias feministas que reivindicavam a igualdade de direitos e espaços, como a igualdade na remuneração do trabalho, a valorização e divisão das tarefas domésticas e responsabilidades no cuidado com a casa e os filhos, assim como o direito exclusivo e próprio ao seu corpo e sua sexualidade e a interdição legal aos homens de violência e propriedade sobre seus corpos, o que as qualifica também como feminismos anti-violência de gênero e anti-sexismo. Esta divisão epocal no entanto, refere-se, como bem salienta Maria Lugones (2018) aos movimentos e correntes feministas que ocorreram em algumas regiões da Europa e Estados Unidos e não pode ser transposto ao nosso território, mas tem influência no território do conteúdo da História da Filosofia que é elaborado desde aqueles lugares.

¹⁷ E entendemos que assim já exclui.

que se ensina também precisa ser descolonizado. Segundo ela, quando se reproduz um clássico não só se reproduz a história *oficial* como ela foi contada e recontada, como também há algo da linguagem, da perspectiva, da abordagem e do próprio idioma que marcam e que fazem deste saber um *saber* e um valor. É semelhante ao que Foucault (1976) denunciava com outras palavras considerando o *saber-poder*, defendendo que todos os saberes estão entrelaçados e marcados por forças (poderes), e que não podemos só modificar os saberes se não dearticularmos estas forças (e vice-versa). Na mesma linha, podemos retomar algumas teses de Feldman (1992), para considerar que não será incluindo filósofas em nossas listas de teorias a serem ensinadas que reescreveremos sua história, mas precisaremos modificar os modos como isso acontece e os modos como esse saberes se enunciam, inclusive analisando novas possibilidades de dizer e criação de novos conceitos e terminologias.

Não defendo, e tampouco Walsh, que se trate de uma *feminização* dos saberes o que precisamos, mas precisamos de uma releitura crítica onde a questão do gênero e a questão da exclusão de certos “fatos” da história oficial, como exclusão das mulheres, coloque em pauta essa exclusão. Acredito que descolonizar o saber implica também em desmasculinizar o saber. Um giro decolonial também, neste sentido, deve ser um giro desmarculinizador, já que isso não pode, a meu ver, ser restrito a um grupo teórico que responde por um lugar ou identidade específico e fala um idioma próprio desta disciplina e que coincide com sua masculinidade. A filosofia como verbo e como atividades plurais, pode reinventar seus modos, seus conteúdos, seus temas, inclusive correndo o risco de deixar de ser Filosofia, para voltar a ser ao se reinventar. Por isso, falar em descolonizar, desandrogenizar, desnortear - na direção do sul - e inclusive desinstitucionalizar os saberes, deslocando-os ao *chão* da escola, ao *real* da sala de aula, é uma maneira também de manter viva esta atividade chamada filosofar que se ficar legada somente a se repetir, pode consumir-se em si mesma.

A este respeito, acho que devemos levar em consideração também, obviamente, o aspecto imaterial e simbólico de nossa atividade. Até mesmo Bourdieu (2012), que tanto criticou os processos de ensino e os modos de dominação nas sociedades burguesas ocidentais da perspectiva da teoria da reprodução e através da crítica das instituições, escreveu acerca do processo de manutenção de relações que mascaram a dominação masculina, construindo uma concepção que as naturaliza as narrativas de mundo. Para ele, isso se dá através de instâncias como a Família, a Igreja e a Escola, as quais são responsáveis por essa preservação de estado, mas também responsáveis pela resistência que deverá romper esse processo. Simone de Beauvoir (1960) argumentava algo que se aproxima, porém de uma perspectiva existencial.

Não é necessário voltar a suas teorias do Segundo Sexo (1960), mas é interessante lembrar como ela já apontava para o fato de que a construção cultural do que se é em termos de gênero, de ser mulher, de ser homem, dependem de um aprendizado e da vivência na cultura e sociedade.

Acredito que como a educação e seus materiais didáticos, também mídias digitais deveriam ser incluídas entre essas instâncias ou instituições formadoras de posturas de gênero e dos espaços ou territórios de reforço e reprodução destas posturas. Como objetos de comunicação rápida, que substituem e aceleram o trabalho do professor e dos alunos, os livros e os materiais de apoio, contam indubitavelmente na formação do que se fará *com e das* áreas que tratam. Não é diferente com a Filosofia. Quando os livros tratam dos clássicos *senhores* de nosso conhecimento instituído, eles excluem, não só por omissão, mas ativamente, as filósofas e as atividades femininas que não entraram para a Filosofia como práticas desta.

Defendo, portanto, que há um desafio no chão da sala de aula e nesse fazer implicado meu como professora, que é encontrar um caminho novo de posicionamento que provoque uma ruptura com algumas estruturas as quais sustentam teores subjugadores, violentos e invisibilizadores relacionados à questão do gênero e em especial *ao feminino*¹⁸ na Filosofia. Quanto aos livros, mesmo que haja algo de crescimento nas revistas acadêmicas ao abrirem espaço para essas problematizações, ainda vemos poucos resultados neles, como se isso só chegasse a estes textos muito mais tarde, depois que nas universidades espaços e territórios já foram abertos. De modo geral, os livros didáticos, precisam trazer em suas historiografias a inserção das mulheres e de narrativas silenciadas. Sabemos que pode ser um trajeto longo, mas é esse o momento, e é este o tempo, como um *tempo do agora (kairos)* da história da filosofia e não mais dessa *fábula cronológica (kronos)* que virá a transformar essa linguagem textual e visual dos currículos e dos livros para também transformar a forma como fazemos filosofias.

A concepção de um *tempo do agora*, como um momento que irrompe de uma história oficial cheia de novidades e rompe com sua linearidade criando rachaduras em seu solo (ou chão), historicamente linear e plano, sobre o qual *fatos e feitos* se desenrolariam, é articulada por Walter Benjamin (1940). Sem entrar em detalhes, nesta concepção suficientemente complexa, a referência aqui é importante para enfatizar como penso que o ensino de Filosofia e a produção de cartografias, ou ainda, a postura implicada de ensino deve levar em conta o

¹⁸ A questão do *feminino* de um ponto de vista filosófico e na própria filosofia enquanto domínio, área, atividade humana, é entendido aqui como um tema complexo e integrante das questões filosóficas que deve ser explorado. Sobre isso não há resposta prontas, porém há muitas questões que jamais foram formuladas.

compromisso com a não-repetição de uma história que se supõe linear e evolutiva e cronologicamente sequencial e ordenada, como se seus conteúdos deslizassem num solo que é sempre o mesmo. Cada turma, cada instituição, cada inter-relação subjetiva, coletiva, interinstitucional tem particularidade que fazem dela uma novidade que se constrói como num chão que também é novo e que assim deve ser visto, invocando a criticidade e a análise da temporalidade que é própria ao *acontecimento* que ali se dá. Um acontecimento do agora, e não uma *fábula* ou um *mito* de linearidade de um tempo que só pode assim se apresentar por via de apagamentos de tantas histórias, narrativas, e fatos e feitos ocultados, excluídos e apagados. No mesmo sentido, cada acontecimento cotidiano que se passa nesse chão da sala de aula e o o faz ser *chão*, é algo que pode ser considerado como uma irrupção e ruptura para uma construção outra, na qual este momento vivido não seja apagado, negado ou ignorado em nome da manutenção de um mesmo *status quo* institucional, escolar e de uma disciplina que para ser a mesma se condena a deixar de ser o que é: filosófica.

Referências Bibliográficas

ALVAREZ E PASSOS. Johnny e Eduardo. **Cartografar é habitar um território existencial. in: Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960a. ... São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960b.

BENJAMIM, “Teses sobre o conceito de História”, In: **Walter Benjamin - Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

BOURDIEU. Pierre. **A dominação Masculina**. 11^a ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Editora: Autentica. 2009.
DELEUZE, G & GUATTARI. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V. 1. Trad.: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. **O que é filosofia?** Trad.: Bento Prado Jr. e Alberto Alonzo Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2013a.

FEDERICCI, *Silvia*, **Calibã e a bruxa: Mulheres, corpos e acumulação primitiva**, Trad. Coletivo Sycorax. 2004.

FELDMAN, Shoshana & LAUB, Dori, **Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis and History** (English Edition) 1ª Edição, New York: Routledge 1992, versão eBook Kindle.

GALLO, S. "**Foucault: (re)pensar a educação.**" Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25420/14746> . Acesso em 28 de março de 2019.

GILLIGAN, Carol. (1982). **In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

HIERRO, Graciela. **La ética del placer** (2ed.). México:Universidad Nacional. Autónoma de México. 2014

LOURAU, Renè. **A Análise Institucional**. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. René Lourau na UERJ- 1993. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993.

_____. **Uma técnica de análise de implicações**: B. Malinowski, Diário de etnógrafo (1914-1918). In: ALTOÉ, S. (Org.). *René Lourau*. Analista Institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004

LÖWY, Michel. Walter Benjamin: **aviso de incêndio – uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”**. São Paulo: Boitempo, 2005.

LUGONES, Maria, **Colonialidad y Género**, 2008. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101, julio-diciembre 2008

MARAFON, G. **Recusa à judicialização e o projeto de lei "escola sem partido": análises a partir das ocupações estudantis**. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/10478> publicação de 02/2017 acessado. Acessado em 17/04/2019.

MISSAGGIA, Juliana, **Ética do cuidado, Duas formulações e suas objeções**, <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/etica-do-cuidado/>

NODDINGS, Nel. (1986). **Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education**. Berkeley: University of California Press.

PAL-PELBART, P. "**Tudo o que muda com os secundaristas**". Disponível em: <https://outraspalavras.net/sem-categoria/pelbart-tudo-o-que-muda-com-os-secundaristas/>. Acessado em 20/04/2019.

ROMAGNOLI, R. C. (2014). **O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista**. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 44-52. In: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/06.pdf>, consultado em 09 de setembro de 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

WALSH, Catherine, **Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir I**, Quito: ediciones Abya-Yala, 2017.

_____ **Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir II**, Quito: ediciones Abya-Yala, 2017.