

Reflexões sobre o “pensar certo”: olhar freireano às relações de gênero e sexualidade no espaço escolar

Evandro de Godoi¹

Resumo

Este artigo traz uma reflexão a respeito das relações entre diversidade e discriminação de gênero tendo como espaço social a escola. Para tal abordagem, trazemos a contribuição de Paulo Freire por vermos sua obra relacionada, de forma direta e indireta à temática, especialmente no que diz respeito à postura dos educadores frente a situações-problema do fazer pedagógico. Percebemos que, para além das políticas públicas, a mobilização dos sistemas de ensino deverá partir de suas realidades e necessidades, constatando-se como possível ponto de partida a disponibilidade de problematizar o cotidiano e as ações dos alunos e professores, bem como deixa subjetiva a necessidade de investimento na formação contínua dos educadores com o enfoque na temática. O texto também nos desafia a pensar que: se buscamos uma pedagogia humanizadora, ética e democrática tal qual se referencia em Freire, não podemos negligenciar as múltiplas formas de os indivíduos viverem e conviverem, sendo nosso papel, enquanto educadores, promover a discussão e problematizar os preconceitos trazidos pelos alunos, valorizando e respeitando a diversidade na escola.

Palavras-chave

Diversidade. Espaço escolar. Trabalho docente.

¹ Mestrando em Educação na Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil; técnico em educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Farroupilha, Câmpus Santo Augusto, Rio Grande do Sul Brasil. E-mail: eyevandro@gmail.com.

Reflections on “thinking right”: a Freirean look at gender relations and sexuality in the school space

Evandro de Godoi²

Abstract

This article reflects on the relationship between diversity and gender discrimination, having the school as a social space. For this approach, we bring Paulo Freire's contribution as we see his work directly and indirectly related to the theme, especially with regard to the attitude of educators in relation to problem-situations in pedagogical practice. We realize that, in addition to public policies, the mobilization of education systems should start from their reality and need, noting as a possible starting point the availability to problematize the daily life and actions of students and teachers, as well as considering the need to invest in the continuous training of educators with a focus on the theme as a subjective matter. The text also challenges us to think that: if we seek a humanizing, ethical and democratic pedagogy as referred to in Freire, we cannot neglect the multiple ways in which individuals live and co-live, and our role, as educators, is to promote discussion and problematize prejudices brought by students, valuing and respecting diversity at school.

Keywords

Diversity. School space. Teaching work.

² Master degree student in Education, Federal University of Pelotas, Rio Grande do Sul, Brazil; technician in education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Farroupilha, Campus Santo Augusto, Rio Grande do Sul, Brazil. E-mail: eyevandro@gmail.com.

Introdução

Para iniciarmos esta reflexão e para promover o entrosamento da referida temática com o pensamento de Freire, convém analisar o que escreve Miguel Arroyo (2001) sobre a (cada vez mais) contemporaneidade de seu pensamento e, acima de tudo, suas preocupações político-sociais com a realidade enquanto educador. Arroyo também nos faz pensar em nosso compromisso com essa realidade, de preocuparmo-nos com ela e com demais situações que surgem e agregam suscitando mais interrogações ao nosso tempo:

Atrevo-me a pensar que estamos em tempos de extrema atualidade de seu pensamento e de sua figura, não porque se escreverá ou se pesquisará mais sobre a sua obra ou porque este ou outros livros manterão sua memória acesa, mas porque a realidade social e cultural que alimentou o seu pensar e sua prática está tão viva quanto nas décadas em que Freire e tantos outros educadores e pensadores foram tentando responder teórica e pedagogicamente às interrogações que essa realidade lhes propunha. (ARROYO, 2001 p. 165)

Refletimos, então, o pensar certo sob a ótica de aceitar os novos desafios que emergem na contemporaneidade, mas sem desconsiderar o que foi construído historicamente, as ideias, as propostas e as lutas, embora com tantas temáticas e preocupações novas que surgem em nossa sociedade somos tentados a “fazer de conta” que as preocupações são outras, e que a obra dos velhos pensadores já não serve, indo contra o que Freire estabelece como inerente ao pensar certo:

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. (FREIRE, 2002, p. 39).

O recorte que fizemos compõe a parte da obra que traz o diálogo a respeito dos saberes necessários à prática educativa remetendo a expressão do autor sobre o “pensar certo”, mostrando em sua fala que ele resulta em ensinar certo e está atrelado às disponibilidades do sujeito de refletir sobre si e sua prática, exigindo o “despir-se” de qualquer forma de preconceito e discriminação: “faz parte igualmente do pensar certo, a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça,

de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. (FREIRE, 2002, p. 39-40).

Sendo assim, o pensar certo - a nosso ver e em nosso contexto - vem ser a disposição a aceitar a necessidade da reflexão e *desconstrução*, termo evidenciado nos estudos pós-estruturalistas a fim de desafiar-nos a desconstruir nossa práxis educativa buscando o pensar certo, o ensinar certo, a possibilidade de os indivíduos libertarem-se, implicando na prática reflexiva humanizadora. Ação com o objetivo de identificar como se fez (e se faz) historicamente a fabricação de corpos “masculinos” e “femininos”, e de que forma foi atribuído o lugar de cada um, as características baseadas inicialmente no determinismo biológico e posteriormente fundamentada pelas invenções sociais que estabeleceram hierarquias de sexo, constituindo-se assim um indivíduo de *natureza* superior e outro indivíduo *coadjuvante*, com papéis secundários estabelecidos e historicamente perpetuados, restando a opção de adaptarem-se e complementarem-se. Ocorrendo na prática então que “o argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre desta distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter argumento final, irrecorrível” (LOURO, 2011, p. 24):

A inconformidade com esse argumento surge como um primeiro passo. É necessário suscitar a inquietude, produzir questionamentos para que se inicie qualquer mudança. Implicará em trazer dúvidas a respeito do que parece mais óbvio e *natural*, como por exemplo, destacar o fato de que uma das aprendizagens primeiras de uma aluna na escola é que quando a professora diz que “os *alunos* que terminaram podem ir brincar no pátio”, *ela* também está *incluída* nessa fala (LOURO, 2011, p. 70). Bem como outras situações e fatos corriqueiros que ganham força e criam raízes na medida em que passam despercebidos. Nesse sentido, Freire traz a consciência de os sujeitos perceberem-se ativos em seu processo de *ser mais*, destacando a importância de vivenciar e problematizar sua vivência histórica:

É neste sentido que só falo em subjetividade entre os seres que, inacabados, se tornaram capazes de saber-se inacabados, entre os seres que se fizeram aptos de ir mais além da determinação [...] percebendo e vivendo a história como possibilidade que experimento plenamente a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir, de romper. (FREIRE, 2000, p. 27).

Educação emancipadora para além dos preconceitos

A preocupação mais latente que nos motiva a propormos uma discussão reflexiva sobre gêneros e sexualidades relacionando-os com a pedagogia freireana é a que surge quando paramos e pensamos: *de quem falamos? A quem nos dirigimos?* A prática de pensar a nossa realidade e em nós enquanto sujeitos que vivemos e convivemos socialmente. Especialmente quando falamos em escola, em espaço educacional, com sujeitos em processos de aprendizagem enredados em diversas relações em instituições também múltiplas como a família, a comunidade, a crença religiosa e os costumes culturais de modo geral, que trazem para esse espaço chamado *escola* suas vivências e respectivas leituras de mundo.

Atentamos então a analisar como ocorre esse processo de encontro e de certa forma “choque” de culturas e saberes diversos e divergentes que serão mediados pelo mundo e o “conhecimento formal” que se busca na escola enquanto instituição. Evidenciamos essa “convergência” de realidades em experiência obtida durante estágio supervisionado³ em uma escola da rede pública do município de Santo Augusto – RS, a partir de uma sala de aula com dezesseis alunos de faixas etárias entre dez (10) e doze (12) anos de idade.

Chamou-nos a atenção a turma, inicialmente pela divisão baseada na sexualidade, sempre havendo impasses quanto à formação dos grupos, pois meninos e meninas relutavam em “juntar-se”, acontecendo discussões entre os colegas e certa aversão a formação de grupos com o sexo oposto. Indagados a respeito do porquê de tal comportamento, os meninos usavam a argumentação de que as meninas não sabiam “fazer nada”, e essas alegavam que os meninos “só bagunçavam”. Por fim, foi composto um grupo de três meninas e um menino, que fora apontado pelos colegas (meninos) que realizaram brincadeiras usando termos como “veado” e “sei não *hein?!?*”, colocando em questão sua identidade sexual, o que nos faz despertar algumas inquietações. A sexualidade desse menino fora posta em questão através de comentários jocosos, por quê? Por razão da homofobia em que essas crianças (já) se encontravam? Ou por que, na verdade, o problema era a hipótese de o sujeito “superior nato” viver e ter comportamentos que de alguma maneira o “igualavam” ao ser “inferior nato”? Essa última hipótese ganha destaque e desperta certa curiosidade, pois é comum meninos pelo Brasil afora que fogem ao “padrão⁴” terem suas manifestações equiparadas ao feminino,

³ Estágio Curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal Farroupilha – Campus Santo Augusto, transcorrido durante o ano de 2011.

⁴ Concebe-se por padrão não apenas comportamentos sexuais desviantes, mas todos os estereótipos que espera-se dos corpos “educados, um corpo “saudável”, “decente”, “moderno”, “bonito” (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2010).

sendo alvo de apelidos, como “mulherzinha”, “boneca”, como se fragilidade, fraqueza e sensibilidade fossem características exclusivas dos corpos femininos.

A experiência de vivenciar a homofobia ou transfobia é uma dor intensa e desumanizadora do sujeito. É nessa atmosfera de xingamentos, construção negativa da imagem, violência simbólica e várias outras formas de opressão que os sujeitos vivem seus prazeres, suas manifestações afetivas. Desse modo, o indivíduo é marcado com uma relação em que o outro o reconhece como subalterno. Assim sendo, o lugar de subalterno é frequentemente silenciado e convidado à vivência nas margens.

Para Judith Butler, teórica *queer* e filósofa interessada nas questões da linguagem enquanto produtora de coisas no mundo, algumas vidas na atualidade têm seu estatuto de vida diminuído, na medida em que os enquadramentos vão desenhando sujeitos em cenas de reconhecimento onde há vidas que são menos vida. (BUTLER, 2018). Nesse sentido, a violência é uma instância que permeia todos os espaços e subjuga os corpos; no ambiente escolar não seria diferente, ao contrário, é um lócus onde essas relações de poder proliferam.

Podemos perguntar, então: e o docente? Qual sua função diante de tal situação que teorizada é considerada novidade, mas é vivenciada no cotidiano de muitas escolas pelo Brasil afora? Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que concerne à Orientação Sexual (BRASIL, 1997, p. 107-161) enquanto tema transversal para a educação básica, o professor “deve reconhecer como legítimo e lícito, por parte das crianças e dos jovens, a busca do prazer e as curiosidades manifestas acerca da sexualidade, uma vez que fazem parte de seu processo de desenvolvimento” (BRASIL, 1997, p. 123)

Pensando na educação no espaço escolar encontramos em (MOLL, 2004), elementos que apontam para o que seria uma escola que possibilitasse uma vivência democrática e, efetivamente, para todos, deixando implícito que esse desafio é de todos nós enquanto atores desse espaço: “permitir, no sentido da radicalização da democracia, que a *pluralidade* das proposições que as escolas constroem seja explicitada a partir da afirmação de um espaço escolar de qualidade que garanta a todos acesso, permanência e aprendizagens” (MOLL, 2004, p. 105).

A autora traz elementos importantes quando falamos em inclusão, pois na prática não se trata apenas de incluir pelo acesso, mas de oferecer condições para permanência. Em nossa pesquisa é profundamente notória essa necessidade de oferta de condições, pois ela engloba desde a atividade do professor em sala de aula, a capacitação do docente para lidar com as situações de discriminação de gênero e de condição sexual, até a noção de grupo de colegas.

O professor deverá possuir disponibilidade para enfrentar situações que exijam reflexão junto aos alunos, promover discussões acerca da importância da pluralidade, e, para tanto, deverá estar preparado, sendo desaconselháveis “ações de improviso” (SEFFNER, 2009). Os alunos devem encontrar na escola e em seus atores um espaço onde seus preconceitos sejam trabalhados e problematizados a fim de que, conforme o PCN-10, eles possam “respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano” (BRASIL, 1997, p. 133).

Relacionamos esse desafio de pensar uma educação e espaço escolar que ofereçam não apenas acesso, mas condições de permanência, convivência e dignidade, com a proposição de Freire que também nos chama ao compromisso de incorporar uma postura de educadores coerentes em suas opções, em nosso caso, se nos dispusermos a fazer “inclusão”, pensaremos nela com alternativas efetivamente inclusivas:

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000 p. 31).

Mais do que tarefa de educadores de opção progressista, acreditamos que as relações de gênero e diversidade em interlocução com o espaço escolar é tarefa de *todos* os educadores, o que nos faz estabelecer uma ligação com a obra de Paulo Freire que versa sobre saberes necessários à prática educativa, na qual, em seu primeiro capítulo, Freire é contundente ao dizer:

Devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar neste texto saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras e educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora. (FREIRE, 2002, p. 23).

Na esteira dos últimos ataques ao trabalho na educação pública está a construção discursiva da ideologia de gênero como suposta doutrinação que ocorreria em sala de aula. Tais alegações incitam ataques da sociedade contra a escola e as trabalhadoras e trabalhadores da educação. Estudantes e pais são colocados como antagonistas diante dos professores, como se a relação que existisse entre eles fosse de desconfiança, realidade que interfere na

autonomia docente e no avanço do desenvolvimento de uma noção de cidadania com pluralidade, diversidade e respeito.

Pensar certo e aliança: notas para ações político-pedagógicas

Conforme situamos as problemáticas que movimentam as temáticas de gênero e sexualidades no espaço escolar, bem como, se pensarmos no contexto atual, de retrocessos e perseguição aos docentes e à educação pública, há motivos para nos paralisarmos em nossas ações. O objetivo do texto, no entanto, não é esse, mas situar o problema e levantar possibilidades de avanço em sua transformação.

Sobre as bases teóricas que devem orientar a ação política e pedagógica que visa a transformação das situações-problema. Em Paulo Freire temos um legado que se serve da fenomenologia, do personalismo, do marxismo e tantas outras. Contudo, Freire sempre soube fazer sua síntese sem utilizar as fontes como prescrições estanques. Por isso, neste texto, tomamos a licença para dialogar com Freire e autores contemporâneos para atualizar as marchas (FREIRE, 2000) em defesa de outro humanismo.

E que bom seria para a ampliação e a consolidação de nossa democracia, sobretudo para sua autenticidade, se outras marchas seguissem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível. (FREIRE, 2000, p. 29).

O Neoliberalismo, todavia, é terreno fértil para fragmentar as lutas e as formas de coletivização de agendas, uma vez que a racionalidade desse modelo político é impor o individualismo às relações humanas. Assim sendo, para responder a esses ataques, cabe rever as bases em que se assenta a ação política e incorporar as discussões recentes sobre o tema.

No contexto das discussões de gênero e sexualidades em relação com a escola, o que está em jogo, muitas vezes, no discurso que condena a suposta ideologia de gênero, é o desejo de privatizar a escola pública a fim de eliminar a correlação de forças que o público possibilita. Percebe-se, assim, que uma ação política que visa questionar as violências de gênero e sexualidades deve demonstrar articulação com as questões de raça, classe e interseccionalidades.

Dentre as categorias com as quais trabalha, Butler atribui ao humano a noção de *precariedade* como aquela que uniria os diferentes sujeitos das opressões, não como identidade, mas como uma ação em um determinado espaço de aparição:

A precariedade é a rubrica que une as mulheres, os *queers*, as pessoas transgêneras, os pobres, aqueles com habilidades diferenciadas, os apátridas, mas também as minorias religiosas: é uma condição social e econômica, mas não uma identidade (na verdade, ela atravessa essas categorias e produz alianças potenciais entre aqueles que não reconhecem que pertencem uns aos outros). (BUTLER, 2018, p. 65).

Em Freire temos a ideia central do *ser mais* como a vocação ontológica dos sujeitos. Nesse aspecto, Freire e Butler se distanciam, uma vez que a ontologia em Butler está no corpo e no discurso, não havendo, como em Freire, a noção de um sujeito que é anterior à ação. Contudo, essa divergência é mais produtiva do que improdutiva, pois nos coloca em reflexão sobre a importância de conciliar as lutas, identificar os fios comuns e tecer alianças.

A sala de aula é um espaço de aparição. Os sujeitos, sejam discentes ou docentes, entram em ação confrontando-se com o conhecimento e o mundo. Nesse sentido, “dizer a sua palavra”, como nos fala Freire, se correlaciona com a ideia de “ser visto”, em Butler. A aliança seria uma forma de relação com os outros e consigo mesmo, ao passo em que analiso a todo o momento quem sou eu e quem são os outros nas tramas sociais.

O que estou chamando de aliança não é apenas uma forma social futura; algumas vezes ela está latente ou, outras vezes, é efetivamente a estrutura de nossa própria formação subjetiva, como quando a aliança acontece dentro de um único sujeito, quando é possível dizer: “eu mesmo sou uma aliança, ou eu me alinho comigo mesmo e com as minhas vicissitudes culturais”. [...] “Eu sou a complexidade que sou, e isso significa que me relaciono com os outros de maneiras essenciais para qualquer invocação desse “eu”. (BUTLER, 2018).

Considerações finais

Devemos aceitar, portanto, esse desafio que, embora difícil, pensar uma educação na qual “posso ser o que sou e posso compreender que o outro seja como é, este seria o princípio fundante de toda educação que se pretende democrática” (MOLL, 2004, p. 108) é possível. Abraçar esse desafio e com ele a necessidade do questionamento crítico pode ser uma alternativa, ao invés de cruzar os braços em tempos de “urgência máxima” (ANDREOLA, 2011). Tempos em que predominam situações de violência física, moral, simbólica e até

mesmo a proibição de *ser*, tornando os sujeitos objetos de seu projeto sócio histórico inventado:

Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões que são transferidas a outro ou a outros. (FREIRE, 2001, p. 74)

Se nos dispusermos, então, a identificar outras e não menos sofridas situações de opressão, e sentirmo-nos parte e fazermos parte igualmente de sua luta por libertação, promover condições para essa libertação, indagar e fazer indagar, pois tal como nos traz Freire (2001, p. 75): “Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘por quê?’” .

É necessário estar aberto a perguntar e a produzir perguntas e momentos de reflexão, tanto com os alunos quanto com os professores, funcionários, gestores e comunidade escolar em geral. Estar disponível a confrontar-se com preconceitos próprios, estar sujeito a errar, a recomeçar, reinventando-se como profissionais e, sobretudo, como seres-humanos comprometidos com a humanização. Ao passo em que motivamos, também mobilizamos os “invisíveis do mundo” a lutar pelos seus direitos, pois, assim como Freire escreveu que não podiam os dominados esperar que os que se beneficiavam de sua dominação propusessem uma pedagogia que os libertassem de sua condição, também as pessoas e segmentos da sociedade hoje vítimas da exclusão e discriminação, tais como as/os que fogem à matriz masculina e demais “normas”, precisam se mobilizar e buscar fazer por sua causa e afirmação.

Referências

ANDREOLA, B. A. Por uma pedagogia das grandes urgências planetárias. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 313-330, 2011. Doi: 10.5902/198464443050. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3050>. Acesso em: 15 maio 2021.

ARROYO, M. Paulo Freire em tempos de exclusão. In: FREIRE, ARAÚJO, A. M. (org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001. p. 163-170.

BRASIL. **Orientação sexual**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas sobre uma teoria performativa de assembleia. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, J. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Tradução de Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: EDUNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOLL, J. Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança? *In*: MOLL *et al.* **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 101-111.

SEFFNER, F. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. *In*: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC: SECAD: UNESCO, 2009.

Submetido em 12 de abril de 2021.

Aprovado em 24 de junho de 2021.