

GÊNERO E EDUCAÇÃO: um olhar sob a ótica da pedagogia da autonomia

Ana Sara Castaman¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0002-5285-0694>

Chana Francini Beltramin²

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0003-4278-7510>

RESUMO:

A discussão de gênero na educação é uma temática atual e ampla. Assim, este artigo tem por objetivo conhecer os conceitos de corpo, gênero e sexualidade, de modo a examinar sob a ótica da Pedagogia da Autonomia, possibilidades de ressignificar as concepções de gênero no processo educacional. Para tanto, por meio da técnica bibliográfica refletiu-se sobre: a) os conceitos de corpo, gênero e sexualidade; b) à Pedagogia da Autonomia, de Freire, enquanto uma possibilidade de ressignificar as concepções de gênero no processo educacional. Esta investigação configura-se como uma breve reflexão de cunho revisional teórico acerca do tema, que versou um debate no intuito de uma educação verdadeiramente democrática, com base na igualdade de gênero. Acredita-se que a concepção freiriana de pedagogia da autonomia é atemporal e pode ser acionada para enfrentar questões contemporâneas (corpo, gênero e sexualidade). Concluímos como imprescindível o respeito a autonomia dos alunos por parte da instituição escolar, considerando e compreendendo a multiplicidade de suas subjetividades, para fortalecer seus processos de autoconstrução. Por meio desses mecanismos autônomos de construção consciente de subjetividades será possível consolidar, na prática docente, o respeito à diversidade de gênero e às sexualidades diversas, rompendo com padrões e estereótipos nocivos e violentos.

Palavras-chave: Pedagogia da Autonomia. Corpo. Gênero. Sexualidade. Educação.

GENDER AND EDUCATION: a view from the perspective of autonomy pedagogy

ABSTRACT:

The discussion of gender in education is a current and broad theme. Thus, this article aims to understand the concepts of body, gender and sexuality, in order to examine, from the perspective of the Pedagogy of Autonomy, possibilities to reframe the conceptions of gender in the educational process. For this, through the bibliographic technique, the following was reflected on: a) the concepts of body, gender and sexuality; b) Freire's Pedagogy of Autonomy, as a possibility to reframe gender concepts in the educational process. This investigation is configured as a brief reflection of a theoretical revisionary

¹ Doutora em Educação (UNISINOS). Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Formação de Professores para a Educação Básica e Profissional (IFRS). Brasil. ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br.

² Mestre em Educação Nas Ciências (UNIJUÍ). Estudantes na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Grupo de Pesquisa em Estudo de Práxis (UNIJUÍ). Brasil. chanabeltramin@gmail.com.

nature on the theme, which involved a debate aiming at a truly democratic education, based on gender equality. It is believed that the Freirian conception of autonomy pedagogy is timeless and can be used to face contemporary issues (body, gender and sexuality). We conclude that the school institution's respect for students' autonomy is essential, considering and understanding the multiplicity of their subjectivities, in order to strengthen their self-construction processes. Through these autonomous mechanisms of conscious construction of subjectivities, it will be possible to consolidate, in teaching practice, respect for gender diversity and diverse sexualities, breaking with harmful and violent patterns and stereotypes.

Keywords: Pedagogy of Autonomy. Body. Genre. Sexuality. Education.

GÉNERO Y EDUCACIÓN: una visión desde la perspectiva de la pedagogía de la autonomía

RESUMEN:

La discusión sobre género en la educación es un tema actual y amplio. Así, este artículo pretende comprender los conceptos de cuerpo, género y sexualidad, a fin de examinar, desde la perspectiva de la Pedagogía de la Autonomía, las posibilidades de replantear las concepciones de género en el proceso educativo. Para ello, a través de la técnica bibliográfica, se reflexionó sobre: a) los conceptos de cuerpo, género y sexualidad; b) La pedagogía de autonomía de Freire, como una posibilidad de replantear conceptos de género en el proceso educativo. Esta investigación se configura como un breve reflejo de una naturaleza revisora teórica sobre el tema, que involucró un debate dirigido a una educación verdaderamente democrática, basada en la igualdad de género. Se cree que la concepción freiriana de la pedagogía de la autonomía es atemporal y puede usarse para enfrentar problemas contemporáneos (cuerpo, género y sexualidad). Concluimos que el respeto de la institución escolar por la autonomía de los estudiantes es esencial, considerando y entendiendo la multiplicidad de sus subjetividades, a fin de fortalecer sus procesos de autoconstrucción. A través de estos mecanismos autónomos de construcción consciente de subjetividades, será posible consolidar, en la práctica docente, el respeto por la diversidad de género y las sexualidades diversas, rompiendo con patrones y estereotipos dañinos y violentos.

Palabras clave: pedagogía de la autonomía. Cuerpo. Género Sexualidad Educación.

Introdução

A discussão de gênero na educação é um tema atual e profuso, sendo que muitas questões podem ser debatidas neste campo, especialmente, no que tange aos mecanismos de opressão na sociedade (LOURO, 2001; VASQUEZ, 2011). Sabemos que as desigualdades de gênero são marcas culturais fortes que perpassam a formação dos sujeitos e, para minimizar este descompasso constitutivo, conferências internacionais e nacionais têm sido organizadas para auxiliar na elaboração de plataformas, de compromissos e de metas, assim como para acompanhar o Índice de Desenvolvimento ajustado ao Gênero (IDG), complementar ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), avaliando a desigualdade, por meio de indicadores alusivos à vida, à educação e à renda (ROSEMBERG, 2001).

Neste escopo, a escola, como um dos espaços de formação que media a construção de conhecimentos, fomenta referências culturais e contribui para a compreensão de mundo (CHARLOT, 2009), pode e deve ser um local para as discussões de desigualdades de gênero e da pedagogia do cuidado (TEIXEIRA, 2002). Ou seja, não é suficiente olhar para os fatores condicionantes de feminilidades e de masculinidades fora da escola, é preciso atentar para tais elementos na relação entre professores, alunos e membros da comunidade escolar, afinal a escola é um meio de construir uma nova realidade mais equânime e democrática.

Para tentar sanar essas disparidades de gênero, uma série de mudanças foram sendo implementadas no Brasil, a partir da década de 1990 que,

[...] incidiram sobre várias dimensões do sistema: legislação, financiamento, organização das redes, currículo, material didático, formas de participação da comunidade, maior autonomia das unidades escolares, treinamento de professores, informatização, introdução de sistemas de avaliação, e assim por diante (DAVIS; CAMPOS; ESPÓSITO, 2002, p. 3).

Especialmente no Brasil e na América Latina, as discussões de gênero têm sido direcionadas para combater a discriminação contra as mulheres, num âmbito mais amplo, em consonância às oportunidades de acesso igualitárias de gênero na sociedade, como: emprego e renda, entre outros. Contudo, ainda se questiona pouco sobre as construções de masculinidade e de feminilidade, bem como os seus efeitos negativos em relação a desigualdade e a violência contra mulheres.

Nessa perspectiva, entendemos as questões de gênero e de educação com base nos trabalhos de Izquierdo (1994; 1998) que concebe a sociedade estruturada por meio de relações de dominação e que o gênero feminino (e tudo aquilo que é considerado feminino) é inferior e subalterno ao masculino. Logo, esse artigo se justifica como uma reflexão acerca das problemáticas de gênero no sistema educacional como um todo, englobando a instância de formação das crianças e dos adolescentes, bem como das práticas dos trabalhadores que atuam na educação. Assim, nosso objetivo com este texto é conhecer os conceitos de corpo, gênero e sexualidade, de modo a examinar sob a ótica da Pedagogia da Autonomia, possibilidades de ressignificar as concepções de gênero no processo educacional. Para tanto, nos pautamos em procedimentos metodológicos de abordagem qualitativa, a partir da técnica bibliográfica, orientada por Foucault (1986), Scott (1991), Louro (1999, 2001), Sarti (2004), Meyer (2005, 2008), Le Breton (2006), entre outros que se ocupam das temáticas aqui empreendidas. Este ensaio está dividido em 02 (duas) partes: a) aborda os conceitos de corpo, gênero e sexualidade; b) alude à Pedagogia da Autonomia, de Freire, enquanto uma possibilidade de ressignificar as

concepções de gênero no processo educacional.

Corpo, gênero e sexualidade

Partindo dos fundamentos de Le Breton (2006) entendemos que o corpo é um fenômeno social, cultural e biológico, uma vez que se inscreve como a ligação do ser humano (do “eu interior”) com o mundo externo. Todavia, tal definição clara e objetiva vem se complexificando na contemporaneidade, pois as elucidações e os limites dos corpos individuais e coletivos estão cada vez mais turvas, ambíguas e difusas. De certa forma, o corpo passa a ser entendido, também, como um objeto/produto a ser mercantilizado.

O corpo contemporâneo tem um caráter dual: funciona como operador de sistemas de classificação, de hierarquização social e de propaganda e ao mesmo tempo tem sido refletido por movimentos que visam a sua “libertação”, tanto física, quanto sexual³. Foucault (1986) afirma que a sociedade controla os indivíduos por meio de diversas operações, que passam pela consciência, pela ideologia e, também, pelo controle – físico ou simbólico - dos corpos. O autor entende o corpo como uma realidade biopolítica. Nesse sentido, consideramos que a sociedade capitalista requer indivíduos com corpos disciplinados, submetidos às lógicas e às regras pré-estabelecidas para que exerçam suas funções de geração de lucros esperada pelo capital.

O ambiente escolar tradicionalmente tenta disciplinar e controlar o corpo como decorrência de relações de poder historicamente estabelecidas. Nesse processo, certas práticas escolares perpetuam as relações de dominação do masculino em relação ao feminino, fortalecendo estereótipos de gênero e mantendo excluídos dos debates os estudantes que não se identificam com seu gênero biológico. Para Louro (1999, p. 25), a escola se constitui como uma instituição que reforça “[...] um investimento que, frequentemente [SIC], aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas, enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas”.

Foucault (1986), no capítulo ‘Poder-corpo’, do livro ‘Microfísica do poder’ fornece uma heurística para aprofundar esse tema, relatando de que maneira se consolidou o poder disciplinar da escola sobre os corpos. O autor descreve que durante os séculos XVIII e XIX, os corpos em formação eram entendidos como pequenas máquinas, as quais deveriam realizar ações minuciosamente controladas, eliminando movimentos involuntários. Assim, por meio de diversas ‘regras’ estipuladas regulavam-se o comportamento corporal dos estudantes e como

³ Aqui entram as discussões atuais de gênero e de identidade que podem ser sintetizadas nos discursos feministas e debates sobre a comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTI) (LE BRETON, 2006).

deveriam ocupar o espaço físico da escola, o tempo gasto em cada atividade, etc. Foucault (1986) afirma que esse aparato criou uma cultura de movimentos manipulados racionalmente que tentava dissociar o corpo das emoções mais espontâneas e dos ímpetos.

Foucault (1986) estudou o corpo socialmente sob o prisma das relações de poder estabelecidas nas diversas facetas da vida humana em sociedade. Constatou que entre o século XVIII até o início do século XIX, o poder exercido nos corpos era denso, rígido, constante e meticuloso, resultando no estilo punitivo e disciplinar das nossas escolas, hospitais, cidades, famílias, prisões, etc. Com a revolução cultural da década de 1960, esse poder acerca dos corpos perdeu um pouco de sua força e se tornou mais tênue. Contudo, ainda podemos constatar em nossas instituições resquícios muito fortes de táticas de controle dos corpos. Na escola não é diferente, em muitos casos, nesse ambiente existe uma “lembrança” constante de disciplina e de punição que faz com que os alunos permaneçam em silêncio, sentados em um mesmo lugar, escutando sem ser ouvidos, entre outras ações que primam por comportamentos mecânicos e homogêneos. Certamente na prática diária não acontece exatamente assim, mas a estrutura da escola, seus pilares são fundados nesse raciocínio. E, essa lógica incide sobre as crianças e os jovens, reiterando valores preestabelecidos em diversos aspectos, incluindo as questões de gênero.

Um das formas mais concretas e contundentes de “domesticação” dos corpos é, justamente, o estabelecimento de padrões de gênero atrelados a determinados comportamentos, que supostamente devem ser seguidos. A fim de compreender melhor essa relação, é necessário discorrer sobre o próprio conceito de gênero.

Louro (2001) argumenta que a palavra gênero tem múltiplos significados, porém sua origem está diretamente ligada ao movimento feminista.

Será no desdobramento da assim denominada "segunda onda" — aquela que se inicia no final da década de 1960 — que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero (LOURO, 2001, p. 15).

Sarti (2004) enfatiza que no Brasil, o "movimento de mulheres inter-relacionou-se com outros movimentos sociais, como as organizações de bairro e os movimentos pelo fim da ditadura militar. É nesse contexto de efervescência social e política que o movimento feminista ganha mais força e se volta para uma discussão mais acadêmica e reflexiva.

Obras pioneiras da discussão de gênero são escritas nesse momento, tais como: *Le deuxième sexe*⁴, de Simone Beauvoir (1949), *The feminine mystique*⁵, de Betty Friedman (1963) e *Sexual politics*⁶, de Kate Millett (1969). Com esse deslocamento do feminismo para o meio acadêmico, militantes da segunda onda passaram a levar para dentro das escolas e das universidades os primeiros debates de gênero, de padrões de feminilidades e de masculinidades (LOURO, 2001).

Louro (2001, p. 16) relata que o maior objeto da discussão de gênero era tornar a mulher visível, pois tais pesquisadoras identificaram que a “[...] segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito”. A autora ainda cita que essa invisibilidade sempre foi fundamentada em definições de feminilidades e de masculinidades, dividindo todas as atividades humanas em próprias e impróprias para homens e mulheres. Tais discursos são múltiplos e legitimados por supostas diferenças biológicas entre homens e mulheres que, por sua vez, seriam condicionantes de comportamentos, preferências, aptidões, inteligência e etc. Outro ponto destacado por Louro (2001) é o uso da palavra *gender* (gênero) no lugar de *sex* (sexo) para definir homens e mulheres,

E através das feministas anglo-saxãs que *gender* passa a ser usado como distinto de *sex*. Visando "rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual", elas desejam acentuar, através da linguagem, "o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo" (Scott, 1995, p. 72). O conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política (LOURO, 2001, p. 19).

Scott (1991, p. 4) assevera que “o gênero [...] é uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres”. Não se trata de negar o caráter biológico, mas enfatizar o papel das construções sociais e históricas produzidas perante as características biológicas. Então, o gênero passa a ser usado com um caráter relacional. Dessa forma, ainda que o foco das discussões sejam as mulheres, os estudos de gênero passaram a debater as construções de masculinidades e o quanto estas podem ser nocivas para os próprios homens.

⁴ A leitura da obra foi na língua portuguesa, contudo no texto, mantivemos o ano da primeira obra publicada por Beauvoir (2009).

⁵ A leitura da obra foi em língua portuguesa, porém no texto, mantivemos o ano da primeira obra publicada por Friedman (1971).

⁶ A leitura da obra foi em língua portuguesa, todavia no texto, mantivemos o ano da primeira obra publicada por Millett (1969).

Busca-se, intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da "Mulher" ou do "Homem". Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos (LOURO, 2001, p. 20).

Observamos que as concepções de gênero são diversas entre as sociedades, os momentos históricos e ainda, em uma mesma sociedade, ao considerarmos outros grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe). Mais recentemente os estudos de gênero têm se voltado para desconstruir a polaridade rígida entre o masculino e o feminino, pensando em outras possibilidades de gêneros não binários e/ou fluídos. Essa movimentação significa problematizar a unidade interna das categorias homem e mulher, considerando que existe (ainda que de modo desviado, postergado, reprimido) feminino no masculino e vice e versa. Isso implica igualmente em reconhecer que, internamente, os polos são fragmentados e divididos, que não existe, verdadeiramente, uma essência única masculina e/ou feminina.

[...] a relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um polo dominante e outro dominado — e essa seria a única e permanente forma de relação entre os dois elementos. O processo desconstrutivo permite perturbar essa idéia [SIC] de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções. O exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição. Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de ‘homem dominante versus mulher dominada’ (LOURO, 2001, p. 26).

Desse modo, uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária está na possibilidade de se tornar visível, compreender, incluir e respeitar as inúmeras formas de masculinidade e de feminilidade que se configuram socialmente, bem como pessoas que não se identificam com seu sexo biológico.

Voltar nosso olhar para o espaço escolar e a discussão de gênero se torna fundamental, uma vez que a escola esteve sempre ligada com projetos de formação de determinados “tipos” de pessoas que variam de acordo com as sociedades e os contextos históricos, perpassando por definições de como ser uma mulher e como ser um homem em formação. Tal caráter formativo da educação, por vezes, se sobrepõe à transmissão de conhecimentos e contribui na produção

de identidades sociais, além de tangenciar a escola como palco de disputas entre as díspares vertentes políticas, os movimentos sociais e as religiões organizadas.

Nesse sentido, a escola é um *lócus* de convivência, ora pacífica, ora turbulenta de diferentes grupos e identidades sociais, que disputam significados e produzem, atualizam e modificam sentidos. Assim, entendemos que a escola é um espaço social absolutamente complexo e plural (e deve ser mantido assim), para que nela convivam, de fato, pessoas dos mais diversos grupos (idade, sexo, raça/etnia, classe social, religião, interesses) (MEYER, 2005; 2008). É esse caráter múltiplo que confere à escola sua característica dual. Afinal, pode ser um ambiente de manutenção de conceitos pré-concebidos, de padrões de gênero, etc., como também pode ser espaço de transformações, aceitação, escuta e autonomia.

Um dos mecanismos que contribui para vislumbrar a escola enquanto espaço transformador é o currículo. Meyer (2008) sugere que o currículo é um instrumento valioso para iniciar uma educação mais voltada às questões de gênero, porquanto que é nele que culturas, linguagens e sentidos múltiplos entram em embates. E, também, é por meio do currículo que a escola pode promover tanto desigualdade, como igualdade. Logo, constatamos que existe a,

[...] necessidade de se investir em discussões que nos permitam, exatamente, exercitar outros olhares sobre as práticas pedagógicas e sobre as relações sociais que se desenvolvem ou que desenvolvemos no contexto escolar. E fornecer os instrumentos para favorecer este tipo de reflexão acerca da própria prática é, do meu ponto de vista, uma grande contribuição dessas teorizações (MEYER, 2008, p. 24).

Um dos temas que pode ser iniciado no debate acerca de gênero é a sexualidade e a educação sexual na prática docente. Sexualidade é um conceito mais intimamente associada às noções de gênero do que sexo (prática sexual) em si. O gênero refere-se a forma como as sociedades e as culturas configuram os homens e as mulheres, dividindo o mundo em “coisas” de homem e “coisas” de mulher. Já a sexualidade trata de como os indivíduos (homens, mulheres, não binários) experienciam seu desejo e seu prazer corporal. Ou seja, gênero está ligado a identidade, já sexualidade está relacionada a forma como um sujeito vivencia o sexo. Assim, entende-se que nossos desejos corporais e a maneira como exploramos eles são legitimados – ou não - pela cultura e são mais uma construção social do que uma ocorrência natural/biológica (LOURO, 1999). Foucault (1988, p. 100) trata a sexualidade como um dispositivo histórico:

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

Partimos, deste modo do entendimento de que a sexualidade aborda como os prazeres e os desejos sexuais são vivenciados (a partir de diversas práticas), com diferentes tipos de parceiros (mesmo sexo, sexo oposto, ambos os sexos); percebemos que sexo é o termo empregado para se referir às questões anatômicas, biológicas e fenotípicas dos sujeitos (LOURO, 1999).

Sobre a educação sexual investigadores como Melo e Pocovi (2002), Figueiró (2004, 2007) e Maia (2004), apresentam a necessidade de estudos que subsidiem a implantação de programas de orientação sexual para crianças, adolescentes e professores. Compreende-se que a educação sexual deve ser ensinada de acordo com a idade, mas que precisa iniciar logo na educação infantil, pois a sexualidade é algo que aprendemos e que não está ‘dado’. Weeks (1999) ressalta que essa formação de uma identidade feminina ou masculina, bem como as preferências de cada um, são *desarrolladas* muito cedo, por isso existe uma grande necessidade de inserir, progressivamente, questões de gênero na educação, já a partir dos primeiros anos. O autor salienta que o modelo binário masculino-feminino é constantemente reiterado e se consolida por meio do apagamento, silenciamento e marginalização de masculinidades e feminilidades alternativas, o que acaba por promover exclusão e sofrimento nas crianças e jovens que não se identificam com o padrão.

Assim, o processo de aprendizagem ocorre desde a mais tenra idade, com nossos primeiros exemplos (pais, mães, tios, tias, avós, irmãos, etc.) de comportamentos ‘aceitáveis’ ou não. Esta aprendizagem está incorporada em práticas diárias que sequer são questionadas, apenas vamos agindo ‘no automático’, posto que é isso que a sociedade espera. Essas convenções nos ensinam sobre o que é aceitável e o que não é, em termos de gênero e sexualidade. E, no ambiente escolar perpassam os conteúdos das disciplinas por meio das diretrizes curriculares (ainda que num nível mais subliminar) e estão presentes nas literaturas que os docentes utilizam, nas revistas, materiais didáticos, nos filmes, nas músicas, no vestuário permitido ou não na escola (que normalmente tem vinculação com marcas de gênero), nas normas disciplinares que orientam e organizam o tempo e o espaço escolar, nas piadas que são feitas e nas que não são feitas, no vocabulário que é permitido e o que não é permitido, nas práticas da sala de aula, nas dinâmicas nos outros espaços dentro da escola, nos

castigos/punições, nas premiações, na hierarquização entre os funcionários da escola, nos processos avaliativos, enfim, estão imbricadas em todos os aspectos do campo educacional. Assim, ponderamos não só a respeito da construção de saberes e das formas de ensinar, mas também sobre a necessidade de desenvolver certa sensibilidade para perceber o machismo, a homofobia e a transfobia que impregnam tais saberes, que são mantidos e são fortalecidos por tais saberes (MEYER, 2008).

Nesta perspectiva, Arroyo (2000), em suas pesquisas sobre educação e teoria pedagógica, afirma que uma tarefa primordial das escolas é dar ao corpo, a sexualidade e aos estudos de gênero centralidade no debate educacional. Salientando que os professores precisam estabelecer estratégias para introduzir essas questões, em contrapartida a uma sociedade que ainda é calcada em estereótipos e preconceitos. Diante do exposto, a próxima seção alude à Pedagogia da Autonomia, de Freire, enquanto uma possibilidade de ressignificar as concepções de gênero no processo educacional.

A autonomia no processo educacional: uma possibilidade de ressignificar concepções de gênero

A escola por meio da ação educativa traduz a política inscrita na instituição. Portanto, podemos salientar que internaliza e reproduz concepções culturais e político-pedagógicas. Freire (1997, p. 92, grifos do autor) esclarece que enquanto educadores(as) “[...] somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com de **democracia**, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos **aos** e **com** os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também”.

No que concerne ao corpo, pode reproduzir as estruturas de poder existentes na sociedade (incluindo os marcadores de feminilidades e de masculinidades), porém o espaço escolar pode permitir a luta por novas perspectivas e ressignificações desses corpos. Frigotto e Ciavatta (2011) ressaltam do relevo de o educador empenhar-se com conhecimentos que sensibilizem para questões humanas, como a sexualidade em contexto escolar. Heilborn *et al.* (2006) reforça que a sexualidade é um dos principais campos que confere ao jovem a aquisição de sua autonomia.

Para Lima (1999, p. 65), a autonomia corresponde a um valor, objetivo “[...] e experiência pedagógica concreta, inerente à natureza educativa e à pedagogia (democráticas), especialmente quando se reconhece que a tarefa do educador-docente [...]” é de “[...] ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2011, p. 29). Nessa perspectiva, a pedagogia da autonomia (FREIRE, 2011) é particularmente interessante e, por consequência, possibilita a transformação de

estruturas sociais nas próprias práticas educacionais na medida em que propõe debates e processos de fala/escuta, estimulando o senso crítico nos próprios alunos. Freire (1999, p. 47) sustenta que: “[...] o educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico”.

Para compreender melhor como as questões de gênero podem ser debatidas de maneira adequada na escola é preciso entender o papel da educação enquanto agente transformador da sociedade. Para isso, acionamos as reflexões de Freire (2011) acerca da autonomia e da prática docente. Em seu livro ‘Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa’, Freire (2011) salienta que não existe docência sem estudantes e que os professores precisam ter responsabilidade sobre os conteúdos, pois não se trata de uma mera transmissão de saberes, mas sim de uma troca e de construções coletivas. Deste modo, o autor reitera a necessidade dos indivíduos de aprender para que sejam capazes de recriar e de discutir criticamente o que foi aprendido, despertando habilidades de análise e de senso-crítico nos educandos.

Sobre o papel transformador da educação, Freire (2011) alude às articulações e as tensões entre as processualidades educacionais no âmbito escolar e não escolares. Isso oferece uma visada mais ampla do que seria o processo educacional no seu aspecto formal (escola “oficial”, meio acadêmico) e não formal (família, comunidade, saberes populares). Ainda que reconheça a capacidade transformadora da docência, o autor salienta que: acreditar na capacidade da educação escolar de, isoladamente, garantir a democratização necessária para a sociedade e o debate de questões mais complexas (como gênero, por exemplo) é, de certa forma, ingenuidade. Certamente a escola é indispensável nesse processo, contudo é preciso ir além dela. Mudanças políticas e socioculturais profundas só podem ocorrer por meio da articulação entre educação e outras práticas sociais. Freire (2011, p. 126) destaca ainda que a educação é o pilar para tais adequações: "Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode" e, acrescenta:

Se, de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela. Se de meu projeto de ação política, por exemplo, excluo a ação educativa porque só depois da transformação é que posso me preocupar com educação, inviabilizo o projeto. Se, por outro lado, enfatizo apenas a educação com programas de natureza técnica e/ou espiritual e moral não mobilizo e organizo forças políticas indispensáveis à mudança, o projeto se perde em bla-bla-blá ou vira puro assistencialismo (FREIRE, 2011, p. 91-92).

Para mobilizar o potencial transformador da escola é conveniente que essa seja verdadeiramente democrática. Acerca disso Freire (2011) afirma que escolas democráticas são

aquelas nas quais existe espaço para a educação crítica, a participação, a cidadania e a escuta. Se configuram como espaços livres e abertos que garantem uma participação real de estudantes, pais, mães, professores e comunidade local, priorizando o diálogo e a tomada de decisões. Lugares norteados pelo processo educativo e pela prática pedagógica e não pelos resultados e metas, afinal "só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia". (FREIRE, 2011, p. 119).

Esses elementos norteadores permitem que as relações de poder sejam deslocadas/desmontadas, dando voz àqueles que ainda não tem poder de decisão, convertendo a escola em centros de autonomia. Vale ressaltar que autonomia aqui é entendida como uma conceituação de delegação política e de devolução de poderes democraticamente legitimada. Não se trata de uma simples descentralização do poder e da autonomização da organização educacional, mas de maneiras de descentralizar as decisões para o âmbito local e individual, (re)centralizando a educação nas trocas.

Freire (2011) esclarece que esse processo de autonomia não deve se estabelecer de forma separada, nem primeiro se democratiza as questões administrativas e governamentais e nem a unidade escolar, o currículo e a própria prática pedagógica. São ações que devem acontecer simultaneamente, já que estão inseparavelmente perpassadas e imbricadas e precisam se suceder mutuamente. Posto isso, se configuram em práticas educativas democráticas que são ao mesmo tempo de caráter organizacional (legislação, políticas públicas, gestão escolar) e pedagógico.

Portanto, a pedagogia da autonomia proposta por Freire (2011) não se limita às questões de método de ensino, de recursos didáticos, e políticas públicas e da sala de aula, mas é uma ação educacional que almeja ser democrática, não discriminatória e progressista, orientada para a formação de estudantes livres, críticos e consistentes; a aproximação entre a vida escolar e fora dela; o ensino e a(s) prática(s) política e emancipatórias. Dessa forma, a pedagogia da autonomia criaria, de modo progressivo e contínuo, professores autônomos, práticas educacionais autônomas e, por fim, educandos autônomos.

Notas Conclusivas

Este ensaio teórico buscou conhecer os conceitos de corpo, gênero e sexualidade, de modo a examinar sob a ótica da Pedagogia da Autonomia, possibilidades de ressignificar as concepções de gênero no processo educacional. Diante do exposto até aqui, salientamos a necessidade de refletir a respeito da inscrição dialética e contraditória de nós mesmos,

profissionais da educação, no debate de gênero, porque estamos inseridos nesse processo. Devemos pensar acerca da dimensão política e teórico-prática aparentemente banais, descontextualizadas e sem finalidades, mas que na verdade estão contribuindo para a manutenção de desigualdades.

Para isso, reiteramos que é indispensável analisar relativamente às configurações corporais das crianças e dos jovens, suas relações sociais e de gênero que são, invariavelmente, processadas, reconhecidas e valorizadas (ou não) pela cultura. Como educadores precisamos contemplar sobre como isso desemboca na formação educacional dos meninos e das meninas e como regula seus corpos, sua sexualidade e seu gênero e, por fim, configura homens e mulheres.

É importante lembrarmos que tal regulação se institui em diversos âmbitos, incluindo ações cotidianas, como por exemplo: por vezes a conversa com as meninas se estabelece em um tom mais delicado e elas são elogiadas por serem quietas, meigas, delicadas, educadas, etc. Outras vezes, a falta de capricho dos meninos é justificada por sua condição de masculinidade. Às meninas solicitamos que ajudem com alguma tarefa manual ou de limpeza, aos meninos pedimos que carreguem algum objeto mais pesado. Por mais simples que essas ações possam parecer, elas vão criando progressivamente uma autoimagem e expectativas e vão construindo lentamente o que é ser mulher e o que é ser homem. Como docentes, nosso papel deve ser o de tentar romper com esses estereótipos de masculinidades e de feminilidades, dos mais banais aos mais nocivos (violência contra mulheres, cultura do estupro, masculinidade tóxica, etc).

Outro ponto que merece nossa atenção é a distribuição de brinquedos e de atividades que não devem ser divididos entre “coisas” meninos e meninas, devemos priorizar práticas que sejam capazes de incluir a todos e que estimulem o desenvolvimento de habilidades diversificadas, não marcadas por estereótipos de gênero.

Consideramos que a necessidade do trabalho educativo voltado para as questões de gênero faz com que a pedagogia, a escola e, conseqüentemente, os docentes tenham que trabalhar para promover uma construção autônoma de sujeitos que consigam superar os estereótipos, os preconceitos, as relações de poder e as violências de gênero, bem como atuem para equilibrar as relações de gênero. Em nossa concepção, a pedagogia da autonomia pode ser instrumento de grande validade para atingir isso, pois preconiza a autonomia dos sujeitos educandos, valorizando “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2011, p. 58). Ainda, segundo o autor, a pedagogia da autonomia é capaz de criar indivíduos realmente éticos.

Observando as discussões apresentadas aqui sobre corpo, gênero e sexualidade ponderamos, em convergência com a pedagogia da autonomia de Freire, que é relevante

respeitar a autonomia dos estudantes para conseguir acessá-los e interagir com eles. Só assim é possível exercitar a pedagogia autônoma na prática e utilizá-la para equilibrar as relações de gênero, desconstruindo estereótipos, relações de poder (dominação e subjugação), exclusão, etc. Como docentes, precisamos olhar para os estudantes como sujeitos construtores de subjetividades individuais e coletivas (advindas de seus grupos sociais, de afinidade, raciais, etc), que carecem ser respeitados para que eles aprendam a respeitar o outro, salientando para a necessidade de “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 2011, p. 60).

Acreditamos que a concepção freiriana de pedagogia da autonomia é atemporal e pode ser acionada para enfrentar questões essencialmente contemporâneas (corpo, gênero e sexualidade). Com isso, concluímos como imprescindível o respeito verdadeiro da autonomia dos alunos por parte da instituição escolar, considerando e compreendendo a multiplicidade de suas subjetividades, para fortalecer seus processos de autoconstrução. Assim, por meio desses mecanismos autônomos de construção consciente de subjetividades será possível consolidar, na prática docente, o respeito à diversidade de gênero e às sexualidades diversas, rompendo com padrões e estereótipos nocivos e violentos. Por fim, atingindo o que Freire (2011) definiu como a “ética advinda da consciência do inacabamento do ser”, instituindo relações de gênero mais equilibradas, saudáveis e que não ameaçam os direitos e a cidadania dos indivíduos.

Dado o mérito do tema, espera-se que esta produção, por suas limitações, instigue novos estudos, dando continuidade às investigações acerca da temática, que pode incluir análises com estudantes e professores, abordando seus posicionamentos diante das questões de gênero em que estão envolvidos na atualidade.

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. Imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber nos meios populares**: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; CAMPOS, Maria Malta; ESPÓSITO, Yara Lúcia. **Indicadores educacionais para Ciência e Tecnologia**. São Paulo: Fapesp, 2002.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (Org.). **Homossexualidade e educação sexual**: construindo o respeito à diversidade. Londrina: UEL, 2007.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. O professor como educador sexual: interligando formação e atuação profissional. *In*: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p.115-151.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia, não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olhos d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina**. Petrópolis: Vozes, 1971.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, 2011, p. 619-638.

HEILBORN, Maria Luiza *et al.* **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006.

IZQUIERDO, Maria Jesus. Uso y abuso del concepto de género. *In*: VILANOVA, Mercedes (Org.). **Pensar las diferencias**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1994. Disponível em: <http://www.ub.edu/SIMS/pdf/PensarDiferencias/PensarDiferencias-03.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

IZQUIERDO, Maria Jesus. (1998). Sexo, género e individuo. El sistema sexo/genero como marco de análisis. *In*: IZQUIERDO, Maria Jesus. **El malestar en la desigualdad**. Madri: Catedra, 1998. p. 7-56.

LIMA, Licínio C. Autonomia da Pedagogia da Autonomia. **Inovação**, Lisboa, V. 12, n. 3, 1999, p. 65-84.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. (org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Orientação sexual na escola. *In*: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p.153-179.

MELO, Sônia Maria Martins de; POCOVI, Rosi Maria de Souza. **Educação e sexualidade**. Florianópolis: UDESC, 2002. (Caderno Pedagógico, v.1).

MEYER, Dagmar Estermann. Corpo, violência e educação. **Anais** da 28ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu/MG, no período de 16 a 19 de outubro de 2005.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e sexualidade na educação escolar. *In*: FELIPE, Jane. Educação para a igualdade de gênero. Salto para o futuro. **Boletim 26**, Ano XVIII, Novembro de 2008. p. 20 – 30.

MILLETT, Kate. **Política sexual**. Lisboa: Dom Quixote, 1969.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, V. 2, n. 9, 2001, p. 515-540.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos de 1970: revisitando uma trajetória. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n.2, p. 35-50, 2004.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Recife: Digitação Angela Araújo, 1991.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins. Identidades docentes e relações de gênero. *In*: **Escritos sobre educação**, Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira, V. 1, n.1, dezembro, 2002.

VASQUEZ, María Gabriela. Algunas reflexiones acerca del género desde la historia. *In*: RÍOS, José Carlos Cervante (ORG.). **El género a debate**: reflexiones teóricas y metodológicas multidisciplinares. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2011. P. 09-29.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira (org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Recebido em: 13 de maio de 2020

Publicado em: 30 de maio de 2022