

Docência viada, anti-fascista e não bancária

Antonio Carvalhos dos Santos Junior¹

Fag, anti-fascist and non-banking teaching

Encontrando Paradigma Crítico na Educação

Quando encontrei a obra de Paulo Freire, bem num momento da minha vida em que estava começando a questionar profundamente a política da dominação, o impacto do racismo, do sexismo, da exploração de classe e da colonização que ocorre dentro do próprio Estados Unidos, me senti fortemente identificada com os camponeses marginalizados de que ele fala e com meus irmãos e irmãs negros, meus camaradas da Guiné-Bissau. Veja você, eu chegava à universidade com a experiência de uma negra da zona rural do Sul dos Estados Unidos. Tinha vivido a luta pela dessegregação racial e estava na resistência sem ter uma linguagem política para formular esse processo. Paulo foi um dos pensadores cuja obra me deu linguagem. (hooks, 2019, p. 66)

A epígrafe é parte de um diálogo de bell hooks consigo mesma, pensadora feminista negra dos Estados Unidos, em que fala do seu encontro com Paulo Freire e sua obra. O pensamento da autora se ergue junto a construções de sentidos que dizem das divergências sistêmicas de modos de pensar quando nos percebemos oprimidas/os por lógicas de classe, raça e gênero governadas pela branquitude/burguesa/masculina.

Seu pensamento/corpo/corpus, se faz a partir da localização de si junto aqueles grupos percebidos como oprimidos/as. Sua experiência de educanda e educadora é lugar investigativo na elaboração de compreensões que se comprometem com engajamentos críticos na sua própria prática educativa, estas indissociáveis dos lugares imediatos de ação e de vida. A autora se ocupa do autobiográfico (2019, 2020), nos diz de aprendizagens que se fazem em lugares de memória sobre o exercício das atividades discentes, docentes, de pesquisadora e escritora, assim como em outras atividade e experiências onde se vive a vida.

Desse modo, no ensinamento 3 do seu livro 'Ensinando, pensamento crítico: sabedoria prática', ela nos convida a uma pedagogia engajada que se elabora na participação mútua dos que fazem o ato pedagógico, este deve emergir no diálogo sobre a própria vida dos que falam

¹ Mestre em Educação e Cultura (UNEB) e doutorando em Educação e Contemporaneidade (UNEB), professor da educação básica, membro do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral GRAFHO- UNEB e da Companhia Balançarte de Dança.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7712-7825> | E-mail: antoniocsi2009@hotmail.com

Artigo recebido: 11/07/2021

Aprovado para publicação: 31/03/2022

sobre si na sala de aula e que também escutam sobre os outros nessa mesma sala. O ato pedagógico como testemunho vivo daqueles e daquelas que instauram o encontro formativo.

Sabendo tudo que sei hoje, depois de trinta anos de sala de aula, não começo a dar aulas, no contexto que for, sem antes criar as bases para construir uma comunidade em classe. Para fazer isso, é essencial que professor e estudantes tenham tempo para conhecerem uns aos outros. Esse processo pode começar com simplesmente ouvir a voz de cada pessoa quando ela se apresenta (2020, p. 48).

Nessa pedagogia engajada proposta pela autora o vivido pelos participantes do ato pedagógico é extremamente importante para construção de compreensões sobre os diferentes e desiguais modos de ser e existir. Possibilita a criação de comunidade em classe, centrando os sujeitos presentes nas particularidades das existências, dos corpos que dizem sobre si. Revelando assim questões socialmente compartilhadas por grupos sociais, raciais, e de gênero que habitam o espaço da sala de aula. Questões que dizem sobre precarizações dos corpos por meio das violências vividas por esses, mas que, também, revelam movimentos afetivos e inventivos da vida em lugares de resistência ao aniquilamento de subjetividades subalternizadas por lógicas brancas, cis e heterossexuais.

Os testemunhos dados pela autora sobre sua prática docente (2018; 2020) são de como erigir políticas pedagógicas no exercício dialógico, mobilizando assim narrativas de si que dizem sobre as diferenças em classe (sala de aula), que para se tornar comunidade necessita de escuta sensível das vozes dos corpos, estes que ao romper o silêncio da sala de aula testemunham a própria presença junto/a a/os demais. Para ela “o pensamento crítico é um processo interativo que exige participação tanto do professor quanto dos estudantes” (2020, p. 34). A conversação é então dispositivo importante para uma professora engajada. É preciso conversar sobre as coisas que afetam as existências na comunidade em classe, nutrir o diálogo como propõe a autora.

A pedagogia engajada produz aprendizes, professores e estudantes autônomos, capazes de participar inteiramente da produção de ideias. Como professores, nosso papel é conduzir nossos estudantes na aventura do pensamento crítico. Aprendendo e conversando juntos, rompemos com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva. Ao escolher e nutrir o diálogo, nós nos envolvemos mutualmente em uma parceria na aprendizagem (hooks, 2020, p1).

Em minha dissertação de mestrado (2016), pude investigar práticas pedagógicas antirracistas e antifascistas em um Colégio público na cidade de Juazeiro/BA. Lá eu conheci a professora Gizélia Celiane, mulher negra e orgulhosa, com ela aprendi sobre a necessidade de desenvolver situações de conversação em sala de aula a partir do que demandavam as narrativas dos sujeitos quando diziam sobre suas experiências mais imediatas, sobre sua família, sobre os lugares de onde vinham e das coisas que viviam. Ela inclusive costumava a frequentar o pátio nos recreios, dizia gostar da presença dos e das alunas, este era o momento de estabelecer diálogos mais estreitos, ficava sabendo das coisas que estavam acontecendo na comunidade escolar, colhia fofocas (se assim podemos dizer) que a ajudavam, de certo modo, nas suas intervenções pedagógicas.

Professora de Português e sociologia Gizélia Celiane, assim como Hooks, me apostam uma pedagogia mais interessada na experiência dos e das que habitavam suas salas de aulas. Questões raciais e de gênero sempre estavam povoando as pautas de diálogos travadas em suas aulas. O mês de novembro era o momento mais importante do currículo desenvolvido por ela (currículo inclusive transgressores da prescrição normativas do sistema estadual de educação), como numa espécie de celebração, esse mês era preenchido de atividades com convidados externos a escola. Negros e negras, travestis, transexuais, gays, lésbicas, mães e pais de santo, artistas e pesquisadores eram convidados para mesas de conversação sobre vários temas ligados a ideia central de consciências negras.

A perspectiva crítica entrou na minha vida também no encontro com a obra de Freire, em contextos e momentos da vida parecidos aos de bell hooks, mesmo nós não pertencendo a mesma geração de pesquisadoras. Vivendo no sertão nordestino brasileiro, recém-chegado à universidade, migrante da roça, vivendo no subúrbio da cidade e me engajando no movimento antirracista por meio de projetos arte/educativos com crianças e adolescentes na comunidade. Sua obra me possibilitou linguagem como disse a autora. Com ele consegui pensar/dizer dos lugares imediatamente vividos por mim, seu pensamento contribuiu para construção de identidade e comunidade na luta política vividas inclusive dentro da igreja, pois o seu pensamento chegou também por meio da Pastoral da Juventude do Meio Popular-PJMP.

A Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire se inscreve num movimento crítico na América Latina e no Sul do Mundo, engendrado pelo questionamento das políticas neoliberais que precarizam as vidas em detrimento dos mercados, produzindo assim fome, desesperos, desesperanças e desamor no mundo. Esse movimento crítico é erguido na contestação da colonialidade, esta que se faz como um processo de permanente atualização da política do domínio colonizador sobre os territórios, os corpos, os *corpus*, as subjetividades. Colonialidade que produz seres inautênticos, seres para os outros e não para si como nos disse o próprio Freire.

É interessante observar que o pensamento freiriano é uma reverberação na educação de um conjunto de ideias que também estão manifestas em outros campos de ação/reflexão, compõe assim aquilo que poderíamos chamar de paradigma da libertação. Neste sentido, é possível verificar essas ideias na teologia desenvolvida por Leonardo Boff (1996), no teatro do oprimido de Augusto Boal (1975), no pensamento negro diaspórico de Frantz Fanon (2008), e também no pensamento feminista negro da bell hooks (2019), esta última, inclusive, com interesses também na educação e no feminismo negro em diálogo com o próprio Paulo Freire. Autores/as que se conectam pela partilha do engajamento na superação das desigualdades promovidas pela colonialidade branca e capitalista manifesta na religião, na arte, na educação e em tantos outros campos das existências e também nas próprias relações de gênero e sexualidade.

Esse paradigma da libertação se faz assim na crítica às concepções hegemônicas que partem do princípio de neutralidade na naturalização da realidade. Paradigma então, elaborado se contrapondo a normalização das desigualdades. Que pensa a educação não interessada aos designios do capital e do homem branco; estes que desde muito tempo tem violentado, por meio da sua virilidade colonizadora, os corpos das/os sujeitas/os oprimidas/os que habitam os territórios latino-americanos. A pedagogia desejada por esse paradigma se inclina à constituição de comunidades educativas alicerçadas no cuidado coletivo aos diferentes sujeitos, identidades, culturas, corpos.

Esse paradigma é elaborado na contestação de um pensamento totalitário que tenta assegurar para si o status de única e legítima racionalidade possível de cientificidade, de verdade, e por isso de legitimidade. O movimento epistemológico do seu pensamento insurge então na contraposição ao pensamento abissal que não considera os de baixo, sujeitos “menos humanos”, “quase não humanos”, “não humanos”; que ditam quais vidas importam. Pensamento abissal que se produz numa ciência moderna monopolizadora da distinção universal do verdadeiro e do falso. Ciência que se estabelece num movimento de constituição de dogmatismos epistemológicos que mantem as relações de opressão, que patologizam vidas. Ciência que tem colaborado com o extermínio de muitos e diferentes grupos humanos no mundo, especialmente das comunidades LGBTQIA+ e negras.

O pensamento nesse paradigma crítico nos oferecido por Freire é um reencontro com o sensu comum, reconhecendo suas potencialidades nas feituas dos corpos, do *corpus*, dos nossos arcabouços conceituais. Ergue-se também assim na capacidade em dialogar com diferentes sujeitos, de modo a contribuir com outras e libertarias políticas educacionais. Esse paradigma pode assim contribuir com o movimento LGBTQIA+ no sentido de tomarmos a escola para a criação de processos educativos que tenham em vista a recuperação do lugar de

produção de conhecimentos que não se limitam as habilidades técnicas suscitadas pelos mercados econômicos, que estejam ancoradas em lógicas de bem viver, de dialogo permanente daqueles que fazem as comunidades em classe, de cuidado com a comunidade no sentido do cultivo de posturas éticas. Uma pedagogia politicamente engajada na superação de lógicas de opressão.

Metodologia

Esse trabalho nasceu por meio da exploração de uma memória de violência vivida durante o exercício da docência em classes de ensino médio em uma escola estadual da cidade de Juazeiro/BA. Observando assim como a escola pode ser um lugar violento para os corpos LGBTQIs; como a Pedagogia do Oprimido tem nos ajudado nas reflexões sobre essas questões, tencionando-as com a política de prescrição curricular que não possibilita espaço para o trato de assuntos que dizem respeito às violências de gênero, sexualidade e raça na escola.

O estudo se faz no campo das narrativas (auto)biográficas. Por isso, a memória é instrumento importante. Memória que é inevitavelmente social e coletiva. Memória flutuante, que sofre transformações, pois está em feitura permanente. Flutuações ocorridas no momento mesmo em que a memória é articulada. Constituída de acontecimentos (vividos pessoalmente ou por tabela), por pessoas, personagens, lutas, conflitos. Memórias que dizem sobre o sujeito que narra e os outros que também fazem parte da narrativa (Pollak, 1992). O exercício de garimpar a memória é lugar potencial de produção do conhecimento aqui pretendido.

Essa memória é alvo de análise e compreensão no momento mesmo de narrar o vivido, de acionar uma sequência de momentos e eventos, organizando-os de modo a construir sentidos sobre a vida, sobre si e sobre violências de gênero, sexualidade e raça. Análise e compreensão que se manifesta inclusive no momento de decidir o que deve ou não ser dito, o que deve ou não ser silenciado. A memória é, inevitavelmente, invocada em narrativas sobre nossas trajetórias de vida. Pois “narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado” (SOUZA, 2007, p. 66).

A atividade biográfica realiza assim uma dupla e complementar operação de subjetivação do mundo histórico e social e da socialização da experiência individual: ela é ao mesmo tempo e inseparavelmente aquilo por que os indivíduos se constroem como seres singulares e é por isso que se produzem como seres sociais (DELORY-MOMBERGER, 2016, p.138).

Esse método nos ajuda assim na construção de compreensão acerca das histórias dos sujeitos em seus contextos mais imediatos de existências, observando as interações do singular ao universal. A (auto)biografia rompe com modelos investigativos que preconizam um falso distanciamento do pesquisador com os processos, sujeitos e resultados da investigação, e o coloca diante da possibilidade de produção de conhecimentos validos feito numa aproximação radical do seu corpo ao corpus da pesquisa, esta carregada de gestos investigativos de si e/ou de outros.

Pedagogia do oprimido/a LBTQIA+ e a superação do fascismo

Sou professor há mais de 10 anos, meu processo de constituição docente se fez por meio de relações trabalhistas precarizadas, no sentido de que meus vínculos empregatícios se deram por meio de contratos temporários que me ameaçavam constantemente ao desemprego, que me impediam a constituição de vínculos duradouros com as escolas, que me renumeravam com salários baixos e também não me garantiam a progressão de carreira.

Desde a última década a Rede Estadual de Educação da Bahia sobrevive à custa de contratações baratas e temporárias de profissionais dos diversos serviços dentro da escola. Agentes de limpeza, cozinha e secretaria são na sua maioria de terceirizados, serviços oferecidos por agentes privados, uma prática de desestatização da escola, reduzindo seu compromisso de

gestão direta de grande parte dos profissionais da educação. Em muitas escolas no território Sertão do São Francisco as salas de aulas funcionam a custo de profissionais temporários, feito por meio de concursos que não lhes garante a estabilidade funcional. O Reda (Regimes especiais de direitos administrativos) habita todo o sistema público de educação da Bahia, da escola básica a universidade.

É uma engenharia do absurdo, o profissional tem prazo de vencimento dos contratos, precisa se submeter diversas vezes a processos seletivos; recebe menos e trabalha mais que professor efetivo. Ao longo dessas década de trabalho também conheci o PST (prestação de serviço temporário) em que o Estado contrata e demite profissionais a cada três meses. Quando passei por esse regime cheguei a ficar os três meses de trabalho prestados sem receber a remuneração mensal acordada. O Mais Cruel dos regimes que conheci foi o IEL (Regime de Estágio vinculados a iniciativa privada), nele o/a estudante de licenciatura recebia uma bolsa de estágio muito inferior ao salário de trabalhador efetivo para ministrar uma quantidade de aula absurdamente superior, isso sem supervisão de um profissional preceptor.

Ao longo dessa década de trabalho na educação me defrontei com uma série de experiências violentas mobilizadas por posturas lgbtfóbicas e racistas, que, assim como as condições objetivas do trabalho docente, também promoveram a precarização do meu corpo, ao ponto de intervenção medicamentosa psiquiátrica para garantir a contenção de sintomas do transtorno global da ansiedade e da depressão. Vivenciei nos últimos três anos uma série de violências no exercício da docência que se manifestaram sob o argumento de uma escola neutra, não doutrinadora, não ideológica, que não se deixa orientar pelo que ficou conhecido como “ideologia de gênero”.

Fui denunciado à delegacia de polícia sob acusação de doutrinação por meio dessa dita “ideologia de gênero”. A denúncia foi feita por um aluno que, dias antes, tinha inviabilizado minha aula por não admitir o diálogo sobre gênero, raça e violência contra as mulheres e comunidade LGBTQIA+ nas atividades de sociologia, sob o argumento inclusive de que aquele conteúdo não pertencia à grade curricular. Um site da cidade fez uma matéria “jornalística” noticiando o ocorrido, uma matéria escrita a partir do entendimento da real existência da “ideologia de gênero”, e da necessidade de não permitirmos tal ideologia nas escolas.

Dentre os vários comentários realizados sobre a matéria, por meio do espaço reservado para isso no site, recebi ameaças de morte, inclusive feita por um militar da cidade e partidário do bolsonarismo, movimento fascista que imergiu pós golpe à presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016. Golpe de caráter misógeno que autorizou a institucionalização do discurso de ódio contra comunidades negras e LGBTQIA+ no Brasil, o mesmo discurso que colaborou com a eleição do então presidente da república Jair Bolsonaro, este que tem o símbolo da arma de fogo como semióforo do seu engajamento político pró-morte.

Segundo Aduad, Silva, Roseno (2019) as tentativas de interdição dos debates de gênero na educação tem sido recorrente ao longo da nossa história contemporânea. No Brasil as primeiras décadas do século XXI têm sido marcadas por debates controversos de cunho moral nas casas legislativas com intuito de impedir políticas de promoção de aprendizagens acerca dos debates de gênero nas várias etapas de escolarização, do ensino fundamental ao superior. As autoras nos chamam atenção para o projeto “Escola sem Homofobia”, que em 2011, foi impedido de ser distribuído nas escolas do país, “este material, destinado à formação sobre questões de gênero e sexualidades, foi vetado pela Presidência da República do Brasil, após ser alvo de uma ofensiva de grupos que podem ser considerados ultraconservadores no Congresso Nacional” (p. 569). Desde esse evento as investidas conservadoras tem se feito sobre o manto do que se nomeia Escola Sem Partido.

No fim dessa última década presenciamos investidas legislativas nas câmaras municipais e estaduais no sentido de proibir os debates de gênero nas escolas. Temos observado a tentativa de impedir os avanços produzidos por pesquisas no campo dos estudos de gênero em todo o país. O projeto escola sem partido tem sido apresentado em várias casas legislativas no Brasil, como num esforço orquestrado de desestabilização de princípios de liberdade apregoados em

nossa LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). O apelo de defesa desses projetos é feito segundo o argumento da necessidade de barrar a dita “ideologia de gênero” por medo de destruição da família tradicional brasileira.

O uso do termo “ideologia de gênero”, com objetivo de denunciar um conjunto de ideias, ações e políticas públicas que seriam desrespeitosas quanto às leis cristãs, parece fazer parte de uma agenda conservadora apresentada em variados países, seja por católicos, pentecostais, neopentecostais ou outros segmentos conservadores que também se sustentam através do explícito e intenso apego a princípios que se afastam do entendimento democrático sobre o que é ser homem e sobre o que é ser mulher. No Brasil, há de se destacar que se somam a esses grupos de manifesta inspiração religiosa – e que muitas vezes não são legitimados em seus comportamentos intolerantes nem mesmo pelos líderes de suas próprias religiões – grupos advindos de setores das Forças Armadas e proprietários de latifúndios ainda muito presentes na desigual distribuição do território nacional. Esses grupos, via democracia representativa, apresentam-se no Congresso Nacional e foram designados pelos movimentos sociais e por setores da imprensa mais engajados à esquerda como a “Bancada BBB – Boi, Bala e Bíblia” (Aduado, Silva, Roseno, 2019, p. 570-571)

No Vale do São Francisco o projeto Escola Sem Partido foi apresentado na Cidade de Petrolina/BA, a bancada evangélica junto a todos e as demais da bancada de situação (apoiadores do governo municipal), aprovaram o projeto em sessão de galerias cheias de militantes e organizações LGBTQIA+ negros/as. Foi um evento de muitas violências, os vereadores alternaram-se no uso da fala na repetição de discursos de proteção da família cristã, evocando inclusive citações bíblicas, além de ofensas pessoais direcionadas aos militantes presentes. O projeto foi vetado semanas depois da aprovação pela vice-prefeita em exercício.

Viados fazem parte dos sujeitos que habitam as escolas públicas e são constantemente atacados por esse discurso de morte presentes na política brasileira. Além disso, os/as LGBTQIA+ negros/as vivem o espaço escolar, são alunos/as, familiares, professores/as, gestores/as, agentes de limpeza entre outros/as. Ao longo desses dez anos de atividade docente pude perceber e conviver com a presença desses corpos na escola, além do meu próprio, claro. Corpos estigmatizados assim como tem sido na sentença “bixa louca”, tantas vezes ouvida na sala dos professores e das professoras; tantas vezes proferidas por meus e minhas colegas docentes ao se referirem a esses/as alunos/as LGBTQIA+ negros/as.

É por isso que entendo ser necessário debruçarmo-nos em estudos que nos proporcionem compreensões sobre as vivências formativas desses sujeitos oprimidos/as nas feitura pedagógicas escolarizadas e não escolarizadas, nas trajetórias de vidas dos que são atravessados por essas identidades. Assim como na criação de práticas educativas engajadas que nos proporcionem a superação das desigualdades e potencialização das diferenças em nossos contextos sociais e educativos. Ainda mais quando vivemos num estado de intolerância, racismo e homofobia, onde são cada vez mais frequentes os crimes de ódio contra a população negra e LGBTQIA+. A Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire pode ser então aliada no sentido que nos oferece possibilidades de desestruturação de lógicas curriculares alheias ao imediatamente vivido pelos sujeitos escolarizados.

Essa desestruturação curricular potencializam o debate LGBTQIA+ e as questões raciais, estas que têm se tornado, nas últimas décadas, extremamente importante na reelaboração das práticas pedagógicas e das políticas de formação docente em nosso país. Pois ainda vivemos numa organização social de estruturas racistas que ceifam os corpos e epistemologias negras e indígenas, em um verdadeiro genocídio/epistemecídio. O desvelamento dessas estruturas tem sido feito por organizações políticas, por ativistas, professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras preocupadas com práticas pedagógicas instauradas na recuperação e articulação

de narrativas negras, africanas, afrodescendentes, além da denúncia da negação dos seus referenciais epistemológicos nas instituições de ensino.

As identidades LGBTQIA+ e negras se manifestam em nossas trajetórias de vida e escolarização, inclusive na forma de múltiplas violências: físicas, simbólicas e psicológicas. Por isso faz-se urgente à promoção de uma educação que se contraponha ao dito pensamento científico feito sem considerar os grupos humanos subalternizados nos sistemas de exclusão operacionalizados pelo desejo fascista do pensamento único. Fascismo no sentido também atribuído por Santos (1999), quando diz sobre uma contemporaneidade povoada de um fascismo societal, este que não é um movimento de simples retorno ao fascismo vivido nas décadas de 30 e 40, que transborda o regime político, que se trata de um regime de sociabilidade, civilizacional.

Segundo Santos (1999) as formas fundamentais desse fascismo seriam: *O Apartheid Social*, que se trata da segregação social dos excluídos através de uma cartografia urbana dividida em zonas selvagens e zonas civilizadas, assim como tem sido a organização de nossas cidades, onde a população negra e LGBTQI se aglomera em comunidades periféricas, muitas vezes vizinhas de condomínios de luxo protegidos por verdadeiras muralhas, estas mesmas que definem os de fora como aqueles que devem ser vigiados sistêmico e violentamente por policiais armados pelo Estado. Polícia que age por via de um *Fascismo do Estado Paralelo*, que consiste em um duplo padrão da ação estatal nas zonas tidas como “selvagens” e nas ditas “civilizadas”.

Temos também o *Fascismo Paraestatal*, que se trata da usurpação de prerrogativas estatais (esse último subdividido em duas outras vertentes, sendo elas o fascismo contratual e o fascismo territorial), assim como tem sido as milícias no Brasil, que na atualidade se fazem de tal modo a conseguir eleger um presidente da república. Vivemos também um *Fascismo Populista*, que consiste na promoção da democratização de dispositivos de identificação imediata com formas de consumo e estilos de vida que estão fora do alcance da maioria da população, numa construção de falso pertencimento aos tidos como “cidadãos”, numa espécie de cidadania precarizada no sentido mesmo do que é cidadania. Além de um *Fascismo da Insegurança*, que trata da manipulação discricionária da insegurança das pessoas e de grupos sociais vulnerabilizados pela precariedade do trabalho, isso ainda mais perceptível em momentos de intensificação do engrossamento das fileiras de desempregados e desempregadas, assim como tem sido o presente vivido em nosso país, inclusive por professores e professoras.

Também temos o *Fascismo Financeiro* que “[...] comanda os mercados financeiros de valores e de moedas [...]” (1999, p. 54), e que também produz efeitos nefastos nas políticas educacionais brasileiras quando estas são determinadas por um projeto de escola interessada mais aos mercados do que as comunidades pedagógicas, assim como se percebe na construção do nosso sistema nacional de avaliação educacional.

Além desses aspectos do fascismo proposto por Santos (1999); Bento (2011) nos convida a observar o *Fascismo heteroterrorista*, que extermina muitos sujeitos e interdita à manifestação livre e cidadã dos seus modos de ser, das suas múltiplas possibilidades amorosas e sexuais inclusive. Redutor de potências de vida em nome de uma binaridade de gênero que se localiza numa centralidade discursiva que patologiza corpos, abjetificando-os no limite das margens daquilo que precisa ser protegido ou recuperado para manutenção do regime heterossexual. Assim como tem acontecido com as comunidades LGBTQIA+ no mundo, onde ainda hoje em vários países a homossexualidade é criminalizada. No Afeganistão, Arábia Saudita, Emirados Árabes Unidos, Irã, Mauritânia, Nigéria, Sudão e Iêmen o suposto crime é punido com a pena de morte.

A ciência moderna protagoniza na contemporaneidade em nossas escolas os discursos naturalizadores da binaridade de gênero e da heterossexualidade compulsória. Inclusive na visão de transferências didáticas que silenciam sobre essas questões em nome de saberes científicos verdadeiros cravados na própria carne dos corpos na produção das anormalidades.

A censura “Não faça isso! É pecado!” foi substituída por “isso não é normal! Comporte-se como um/a menino/a!”. O pecaminoso foi ressignificado no anormal. A eficácia desse discurso está em produzir nos sujeitos a incômoda e terrível certeza de que ele não é normal e de que, se ele se sente fora do lugar, é porque não existe lugar para ele. Há um processo incessante de produção de anormalidade. Ao problematizar a visão patologizante das identidades, terminamos por encontrar as normas de gênero. As reivindicações de identidades que exigem direitos são o desdobramento inevitável de uma ordem de gênero que estabelece que a inteligibilidade dos gêneros está no corpo. Dois corpos, dois gêneros, uma sexualidade. Nessa perspectiva binária, o masculino e o feminino seriam a expressão ou formulação cultural da diferença natural dos sexos. Ao localizar nas instituições a explicação para a gênese das experiências identitárias, inverte a lógica: são as normas de gênero que possibilitam a emergência de conflitos identitários com essas mesmas normas./ (BENTO, 2011, p 558).

Parto, então, do entendimento que a superação desses fascismos se faz em alguma medida na elaboração de uma Pedagogia Viada. O pensamento crítico é então a abertura de verdadeiras avenidas nessa pedagogia que nos possibilita reflexões sobre as existências subalternas de diversos grupos humanos no mundo por questões raciais, econômicas e de gênero. Ao falar de oprimido/as damos indícios da existência de múltiplas estruturas de opressão que subordinam as vidas. Faz-se urgente à elaboração de uma pedagogia que nos eduque para construção de outras realidades possíveis que escapem as relações de opressão, e assim forjem seres autênticos, seres para si. Essa pedagogia se faz na desestruturação das grandes narrativas hegemônicas que negam sistematicamente múltiplas racionalidades e modos de ser no mundo.

Assim como em Freire (2011) necessita-se da busca do ser mais no mundo, verdadeira vocação humana, isso por meio da identificação do hospedeiro/parasita do opressor no oprimido, esse que constrói seres inautênticos. O oprimido deve então transcender o parecer para ser, pois parecer é parecer com o opressor, hospedeiro que se institui por meio de narrativas que se autoconclamam únicas, como único lugar possível de verdade e legitimidade no mundo, deixando tudo àquilo que escapa ao lugar do subalterno, do abjeto, do anormal, numa espécie de precarização das existências. Nessa pedagogia, os oprimidos se libertam ao tempo que também libertam o opressor, pois desorganiza a própria lógica que estrutura as relações de opressão, desnuda o funcionamento das relações de poder. No entanto ninguém se liberta sozinho, esta pedagogia se faz em processos dialógicos de construção de comunidade, se faz na relação amorosa e solidária com os e as demais, se faz no partejamento da existência.

Por uma pedagogia não prescritiva

A escolarização tem sido feita como sinônimo de acessão social e econômica. Uma cultura da titulação tomou conta do ambiente escolar, os indivíduos empreendem então esforços no alcance das certificações necessárias ao exercício de funções no disputado mercado de trabalho. Os sistemas de ensino funcionam como selecionadores do mercado, o valor do conhecimento é desconsiderado em detrimento do valor da titulação que se oferece. Os sujeitos passam a ser aquilo que seus currículos friamente dizem sobre eles.

Os currículos têm sido, então, forjados e orientados por prescrições que são externas ao contexto escolar. Prescrições que pouco ou nada dizem da realidade imediata vivida pela comunidade. Tais prescrições imperam de tal modo que a vida moral parece está sendo negligenciada aos propósitos da escola. Parece que uma vida ética não tem sido seu lugar de interesse, uma política de cuidado com as comunidades e com os seus diferentes sujeitos não tem sido o foco de implicações dessas instituições escolares.

O sistema de prescrições tem nos impedido de pensar essa vida moral e ética na escola, negligenciado assim um série de violências vividas pelos sujeitos que fazem parte das

comunidades escolares. Inclusive violências de sexo/gênero/sexualidade, estas promovidas pelo heterossexismo, a heterossexualidade compulsória e a heteronormatividade.

Essas prescrições operam como uma força coercitiva que controla o que deve ou não ser dito em sala de aula, o que deve ou não ser experienciado nas relações pedagógica, o que deve ou não ser objeto de avaliação. Na minha experiência docente na educação básica tenho observado como os planejamentos didáticos são excessivamente controlados para garantir que se diga prioritariamente e/ou exclusivamente do que está prescrito pelos documentos oficiais. A vida vivida na comunidade escolar não é assim objeto de interesse do fazer na escola, como que se devesse aprender de um lugar alheio a nós mesmos.

A escola e os sistemas de educação se encontram enraizados num discurso científico que se diz “neutro”, e com isso verdadeiro, incontestável, assim como observado nas prescrições, estas de uma legitimidade que se faz pela força da lei curricular estabelecida pelo Estado. Todos os sujeitos escolarizados/as devem assim receber os mesmos conteúdos independente das suas realidades sociais, econômicas, culturais, identitárias, territoriais, de raça/etnia, de gênero e sexualidade. Como na lógica da pedagogia dos depósitos pensada por Freire.

Esta educação bancária, ao contrário da pedagogia libertadora, se faz em atos de depósitos, onde os sujeitos educandos são percebidos como aqueles que não sabem, são recipientes vazios que devem ser preenchidos pelo volume de conteúdos disponibilizados ao sujeito educador orientado pelos documentos prescritivos que estabelecem as noções ideais de sujeito “normais”, de sexo/gênero e sexualidade, noções estas que muitas vezes se apresentam sobre a forma do silêncio, do não permitir falar sobre.

O educador, “aquele que sabe”, exerce autoridade no processo de aprendizagem por meio de uma relação verticalizada nessa lógica bancária. Na pedagogia libertadora, isso precisa ser desestabilizado ao ponto de romper a dicotomia educador(a)/educando(a) pois o educador(a) é também aprendiz do ato pedagógico. Na perspectiva proposta por Freire é preciso horizontalizar a relação educador(a)/educando(a), promovendo aprendizagens por processos dialógicos, onde o movimento educativo se dá na capacidade de problematização do vivido, tendo em vista a permanente mudança da realidade em busca da superação das relações de opressão vividas por educador(a) e educando(a). Esse movimento dialógico nos chama atenção para o fato de que ninguém aprende sozinho, que ninguém educa ninguém. Precisamos do testemunho dos/as outros/as, que com a gente coabitam o mundo, para nos educarmos.

O esforço de universalização da escola no Brasil, onde inúmeros contingentes humanos ainda se encontram fora da sala de aula, e os que estão dentro da escola habitam salas lotadas com mais 40 alunos/as, acontece sem que sejam incorporadas nos sistemas de ensino as particularidades mobilizadoras das racionalidades das diferentes comunidades e sujeitos espalhados em nossos territórios. O exemplo disso é a BNNCC (Base Nacional Comum Curricular), um documento que padroniza o currículo em todo território nacional e que defini o que deve ser ensinado nos vários componentes curriculares. Definido inclusive um conjunto de habilidades a serem incorporadas pelos/as os/as alunas na idade certa.

Em sua Pedagogia Paulo Freire nos possibilita pensar os processos educacionais a partir do questionamento das realidades mais imediatas dos sujeitos envolvidos no ato pedagógico. Sujeitos esses que são diferentes e que, portanto, também são LGBTQIA+ e negros/as. Questionamento que deve então promover o desvelamento de relações de opressão a que estão submetidos os sujeitos educandos/educandas e educadores/educadoras, ao tempo que mobiliza engajamento na superação dessas mesmas relações. “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, 2008, p. 36). Uma pedagogia do oprimido e a pedagogia queer, ou pelas diferenças se assim preferirmos, devem atentar-se igualmente para essas realidades imediatas dos sujeitos, precisam tomá-las como lugar de produção de sentidos pertinentes e potentes aos corpos que se constituem na escola.

A práxis seria então uma mola mestra dessas pedagogias, um pensar/agir sobre a realidade promovendo erupções de mudanças. Desse modo, ensinar não é a transferência de conteúdos prescritos nos programas escolares estabelecidos pelos documentos oficiais, e sim uma disposição para promover situações de produção de conhecimento junto com a comunidade escolar a partir do que demandam suas existências imediatas.

A pedagogia da mudança de Freire caminha em direção oposta as tentativas de normatização de um currículo que se quer estático. Desse modo, numa educação que se pretenda libertária, o pensar crítico se faz num movimento de superação das realidades de opressão a que estão submetidos diversos grupos humanos no mundo, e por isso na construção de relações curriculares menos preocupadas com prescrições e mais interessadas na busca do ser mais no mundo, no engajamento ético e inventivo desse mesmo mundo que não está pronto e acabado, assim como também é o gênero e a sexualidade, sempre abertos a capacidades inventivas de novas e diferentes formas de ser e estar no mundo.

Deste modo, a comunidade LGBTQIA+, esta que também são de sujeitos que têm suas subjetividades e realidades sociais barradas pelas prescrições dos documentos oficiais, deve estar implicada na contestação da padronização curricular que silencia institucionalmente esses diferentes modos de ser no mundo. Silencia inclusive diante das diversas violências a que estão submetidas os corpos dos sujeitos LGBTQIA+. Silencia diante do racismo, do machismo, das violências de gênero e também diante da pobreza e da fome a que estão submetidas às comunidades que são compulsoriamente escolarizadas.

As escolas no Brasil, com suas investidas de padronização por meio das prescrições, não têm conseguido se constituir como espaço de fortalecimento da luta pela superação das desigualdades sociais em nosso país, pois essa superação de desigualdades não é o objeto de interesse de nossas redes de ensino, mesmos as escolas enfeitando seus murais com frases de Paulo Freire, mesmo este sendo o patrono da educação no país.

A escola não tem garantido assim segurança aos corpos LGBTQIA+, sendo ela inclusive espaço de manifestação de tolerância das violências lgbtfóbicas. Tais violências se fazem inclusive no “silêncio” curricular diante dos gêneros e das sexualidades dos corpos escolarizados. Uma escola que se engaja numa política binária e de uma heterossexualidade compulsória, assim como tem sido evidenciado em estudos como os de Louro (2014) acerca dessas questões.

Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejar-los/as. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma” [...] (LOURO, 2014, p. 72)

Parto, então, do entendimento que para a superação das desigualdades a que está submetida nossa comunidade LGBTQIA+, necessitamos de uma retomada da perspectiva Freiriana que alicerça as aprendizagens nos diálogos entre os diferentes sujeitos do ato pedagógico, no reconhecimento das diferenças e na superação das desigualdades entre esses sujeitos. Perspectiva orientada pelos seguintes princípios: o diálogo igualitário, a inteligência cultural, a transformação, a dimensão instrumental, a criação de sentido, a solidariedade, a igualdade de diferenças. Parece-me então que tal perspectiva só se faz possível na rejeição dessa violenta política prescritiva que tomam nossos currículos escolares em nosso país.

Últimas considerações

No Brasil novos sujeitos podem adentrar a sala de aula, no entanto, no modo como se organizam nossas bases curriculares por meio dessa política prescritiva, esses devem ter seus referenciais e realidades barrados no momento mesmo em que chegam à aula, os

conhecimentos e interesses das suas comunidades continuam fora das construções curriculares. Essa política prescritiva afasta a escola do compromisso ético de engajamento político na mudança das realidades de opressão vividas pelos sujeitos implicados no ato pedagógico, negligencia assim a produção de sujeitos morais, no sentido de pessoas que consigam desenvolver uma cultura da diferença, orientada por uma forma de estar no mundo que se faz no cuidado com a vida e o bem viver do outro.

Ao pensarmos nessa Pedagogia do/a oprimido/a que se atenta para as questões das comunidades LGBTQI e negras, colaboramos com o desbaratar da educação bancária e normatizadora que serve aos interesses de manutenção do *status quo*, da dominação, dos sistemas de opressão que limitam o que pode ser considerado sujeito de humanidade. Essa educação bancária se ancora em lógicas reprodutivistas de conteúdos e narrativas que nada ou pouco dizem sobre os participantes do ato pedagógico. Conteúdos esses narrados de modo incessante pelos educadores e educadoras como algo estático, dotados de palavras mortas, que na ausência do movimento não preconiza a mudança e sim a permanência dos lugares sociais e de verdade, numa espécie de naturalização das condições subalternas.

Esta pesquisa tem-se feito no esforço de pensar o sujeito para além das suas relações de subalternização. Pensar a constituição de suas identidades como invenção de si a partir de processos narrativos que acionam memórias, que constroem significados da sua presença no mundo, do vivido em uma temporalidade biográfica. O *queer* invade as compreensões acerca dos fenômenos narrativos estudados nesse momento da minha trajetória de vida/pesquisador, mas o pensamento de Paulo Freire não sai do horizonte onde miro meu olhar. Com ele aprendi a esperar na contestação da estagnação por uma pedagogia da mudança.

Paulo Freire nos deu linguagens!

Referências Bibliográficas

- ADUADI, Daniela; SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca; ROSENO, Camila dos Passos. **Gênero na Educação Básica Brasileira: a inconstitucionalidade de projetos proibitivos**. ETD – Educação Temática Digital, vol. 21, n 3, 2019, p. 568 – 586. DOI
- HOOKE, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKE, bell. **Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria da prática**. São Paulo: Elefante, 2020.
- DELORY-MOMBERGER, Cristine. **A Pesquisa Biográfica ou a Construção Compartilhada de um Saber so Singular**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, v, 01, n. 01, 2016, p. 133-147.
- FOUCAULT, M.. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ Uma perspectiva Vozes, 2014.**
- MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social. Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5. n. 10, 1992, p. 200-212

SANTOS, Boaventura de Souza. **“Reinventar a Democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo”**. Em A.A.V.V. A Crise dos Paradigmas em Ciências Sociais e os Desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p