

## **DIVERSIDADE DE GÊNERO EM DEBATE: UMA PROPOSTA DE ENFRENTAMENTO DE PRECONCEITOS EM AULAS DE FILOSOFIA**

### **GENDER DIVERSITY IN DEBATE: A PROPOSAL TO FACE PREJUDICES IN PHILOSOPHY CLASSES**

*Marcelo Martins Barreira<sup>1</sup>*  
*Ramando Carvalho Oliveira<sup>2</sup>*

Recebido em: 07/2020

Aprovado em: 08/2020

**Resumo:** O artigo apresenta um procedimento de “debate comunicativo” para o enfrentamento argumentativo de preconceitos sobre a diversidade de gênero por estudantes do Ensino Médio no ensino-aprendizagem de Filosofia. Para esse processo, eles se apropriaram do emaranhado conceitual da “racionalidade comunicativa” habermasiana para a validação dos atos de fala. Conceitos como compreensão, verdade, sinceridade/correção, além de entendimento mútuo e patriotismo constitucional, nortearam as aulas de Filosofia e visavam, por meio de debates, despertar nos estudantes o valor da construção coletiva de competências comunicativas, apontando-as para interseções dialogais. O objetivo central dessa atividade foi mostrar como o entendimento mútuo entre colegas de sala é um fator de superação da atual contingência sociocultural, marcada por preconceitos e discriminações em relação à população LGBTQI+ na sociedade e, principalmente, no mundo da escola.

**Palavras chave:** Ensino de Filosofia; Debate; Gênero; Racionalidade Comunicativa; Habermas.

**Abstract:** The article presents a "communicative debate" procedure for the argumentative confrontation of prejudices about gender diversity by high school students in the teaching-learning of Philosophy. For this process, they appropriated the conceptual tangle of Habermas' "communicative rationality" for the validation of speech acts. Concepts such as understanding, truth, sincerity / correctness, in addition to mutual understanding and constitutional patriotism, guided the Philosophy classes and aimed, through debates, to awaken in students the value of the collective construction of communicative competences, pointing them towards dialogical crossings. The main objective of this activity was to show that mutual understanding between colleagues is a factor to overcome the current socio-cultural contingency, marked by prejudices and discrimination in relation to the LGBTQI+ population in society and, mainly, in the school world.

**Keywords:** Philosophy teaching; Debate; Genre; Communicative Rationality; Habermas.

---

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia. Departamento de Filosofia/Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: [marcelobarreira@ymail.com](mailto:marcelobarreira@ymail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Ensino de Filosofia/UFES. Secretaria de Estado da Educação - Espírito Santo. E-mail: [ramando\\_carvalho@hotmail.com](mailto:ramando_carvalho@hotmail.com)

## Introdução

O presente artigo recorta uma pesquisa-ação feita para o Trabalho de Conclusão de Curso no Mestrado Profissional em Filosofia da Ufes. Ela foi empreendida numa escola pública de Ensino Médio com pressupostos da “Teoria da Ação Comunicativa” de Jürgen Habermas. Elaboramos, então, um método de debate fundamentado nas pretensões de validade dos atos da fala e na ética do discurso. Debates voltados à complexa temática da diversidade de gênero.

Observamos no mundo da escola a existência de formas de preconceitos e discriminações em relação aos estudantes LGBTQI+ até mesmo numa arquitetura naturalizante da divisão dual de banheiros entre o feminino e o masculino. Tais movimentos se expressam sob forma de “piadas” e “brincadeiras”, veladas ou não, usualmente qualificadas como “inofensivas”; no entanto, elas geram exclusão de grupos e atos de violência contra estudantes em transição de gênero com o *bullying* homofóbico/transfóbico. Essa constatação causa considerável número de evasão escolar de estudantes LGBTQI+, tendo muitas vezes como consequências a perda completa do vínculo deles com o ambiente escolar, favorecendo a futura marginalização social, principalmente de estudantes transexuais e travestis — as vítimas mais visíveis das violências físicas e simbólicas oriundas da escola e da sociedade. Além disso, tal situação de discriminação e preconceitos contribui para o aumento das taxas de suicídio e tentativas entre adolescentes em idade escolar. Sobre isso, afirma Dinis:

[...] Na escola, o *bullying* homofóbico tem resultado na evasão escolar de estudantes que expressam identidades sexuais e de gênero diferentes da norma heterossexual, e mesmo nas tentativas de suicídio de adolescentes em conflito com sua identidade sexual e de gênero, devido aos preconceitos e a discriminação sofrida no espaço escolar (DINIS, 2011, pp. 39-50).

Diante desse contexto de opressão, ousamos elaborar uma sistemática de debate no “chão da escola” para as questões da diversidade de gênero e sexualidade, fundado nos pressupostos filosóficos da racionalidade comunicativa de Habermas. Habermas estabelece uma teoria crítica à sociedade contemporânea a partir da análise de reducionismos de modos de racionalidade nela presentes, conduzindo-o à elaboração de uma racionalidade fundada em pressupostos comunicacionais, na qual emerge a “racionalidade comunicativa”.

Em “Consciência moral e agir comunicativo” (1983), o agir comunicativo fundamenta a ética do discurso. Considerando-se a comunicação entre as pessoas, a ética sustentada pelo

agir comunicativo legitima pressupostos morais intersubjetivos. O fundamento do agir moral numa ética do discurso extrapola sistemas éticos apriorísticos e subjetivistas. De acordo com Lubenow “[...] as morais se movimentam em torno dos princípios relativos à igualdade de tratamento, à solidariedade e ao bem-estar geral. Estas são noções fundamentais que se reportam às condições de simetria e às expectativas de reciprocidade da ação comunicativa” (LUBENOW, 2011, p. 63). A partir de uma ética do discurso, a experiência do “debate comunicativo” propicia aos participantes legitimarem decisões de caráter moral como fruto de um ambiente democrático em contraponto a um modelo subjetivista de “verdade”.

A racionalidade comunicativa por conceber uma verdade intersubjetiva é um modelo de racionalidade mais amplo, aberto e pluralista em relação à racionalidade cognitivo-instrumental da filosofia da consciência. A filosofia da consciência se funda numa estreita relação entre o sujeito cognoscente e o mundo objetivo, num isolamento quanto às outras dimensões da realidade. A racionalidade comunicativa “[...] interrompe a teleologia dos planos individuais de ação” (HABERMAS, 1990, p. 130) e se contrapõe ao autocentramento dos estudantes em sua própria consciência solipsista.

Nesse sentido, a individualidade é compreendida numa perspectiva social mais ampla: “[...] eu faço de mim mesmo, passo a passo, aquilo que eu me tornei no convívio com os outros, [...] o eu corre através da rede de interações mediadas pela linguagem.” (HABERMAS, 1990b, p. 204). Nessa concepção então, o agir comunicativo é concebido enquanto elemento de socialização e traz uma carga de autorrealização dos sujeitos na produção das próprias individualidades. Desse modo, as condições de reconhecimento recíproco perfazem um contexto de relações intersubjetivas. Constrói-se uma autorreferência originária (consciência de si), na concepção habermasiana, por meio de interações intersubjetivas e não como um produto solipsista da autoconsciência. A autorreferência não se baseia no interior do sujeito, ela depende de uma intersubjetividade mediada pela linguagem, em sintonia com os dizeres de Habermas: “[...] a autoconsciência originária não é um fenômeno que habita no sujeito, ou que está à sua disposição, mas que é gerado comunicativamente” (HABERMAS, 1990, p. 210). Desta forma, as visões de mundo, as experiências de vida dos estudantes, a leitura de seus cotidianos, suas crenças e valores, emergem num contexto intersubjetivo, e não como uma entidade autossuficiente tecida isoladamente ao se relacionarem com o mundo objetivo. Concebendo então a consciência de si constituída de forma intersubjetiva pela linguagem, nos tornou possível o empreendimento, por meio do “debate comunicativo”, de perseguir e proporcionar aos estudantes partícipes discutir valores identitários coletivamente com seus colegas de sala.

Ao possibilitarmos debates quanto à diversidade de gênero sob o prisma filosófico da racionalidade comunicativa propusemos um olhar intersubjetivo sobre os desdobramentos desse tema na vida escolar e na comunidade mais ampla. Nossa proposta de “debate comunicativo” buscou fortalecer as competências comunicativas dos estudantes. Suas capacidades de interações intersubjetivas são aprimoradas diante de um agir orientado para a construção de consensos genuínos com outros colegas, visando um acordo intersubjetivo por meio de uma ampla discussão. Um exemplo paradigmático da necessária exigência de um debate democrático em sala de aula, nos termos habermasianos aqui elencados, é todo o universo da problemática de gênero e diversidade sexual. Saber enfrentar essa problemática em sala de aula pressupõe do professor de Filosofia e dos estudantes uma capacidade não improvisada no uso de ferramentas conceituais a serviço do fortalecimento do entendimento mútuo. Para tanto, as categorias habermasianas de pretensões de validade dos atos de fala — compreensibilidade, verdade, sinceridade e correção, além dos conceitos de entendimento mútuo e patriotismo constitucional, aparecerem como meios democráticos de produção de identidade de gênero.

O “debate comunicativo” procura construir possibilidades democráticas e, por isso, emancipatórias de interpretação de mundo. Emancipação que emerge como autonomia dos estudantes em sua competência na identificação da causa do preconceito e da violência de gênero com vistas à transformação social. Na sala de aula, a modificação de atitudes e valores dos estudantes, perante situações de conflitos e violações da dignidade das múltiplas identidades de gênero, denotam a afirmação de ideais democráticos, além de uma solidariedade por cada agente racional ferido em sua dignidade como pessoa humana, como as pessoas LGBTQI+. Nesse sentido, o escopo principal das aulas de Filosofia foi o de alterar o padrão social violento da escola e da sociedade quanto aos fenômenos ligados à diversidade de gênero e sexualidade.

### **O referencial teórico habermasiano para os debates sobre diversidade de gênero**

A base teórica da racionalidade norteia a metodologia de nossa proposta metodológica de debate em sala de aula a fim de fortalecer argumentativamente as competências comunicativas dos estudantes e o incremento democrático de sua participação cidadã. Inicialmente, é preciso delinear a crítica habermasiana quanto às colonizações de uma racionalidade instrumental e tecnicada do “mundo da vida”. A colonização das formas de vida

pela racionalidade instrumental se desdobra no mundo da escola e minam os ideais de uma educação emancipatória por conceber a “verdade” como adequação entre pensamento solipsista e coisas manipuláveis. Esse modelo de pensamento favorece uma objetivação técnica do mundo por saberes autônomos e especializados em seu subsistema social. Autonomização que acaba por despotencializar o próprio sujeito autorreferente em crise, de acordo com Habermas: “o aspecto subjetivo da crise como uma imposição de uma força sistêmica que priva o sujeito de suas potencialidades” (HABERMAS, 1980, p. 14).

Um debate comunicativo, se fosse conduzido pelo prisma de uma racionalidade meramente cognitivo-instrumental, onde a “verdade” advém exclusivamente da autonomização disciplinar, o ensino-aprendizagem de Filosofia voltado para a diversidade de gênero não encontraria terreno próspero e democrático de troca ideias. Contra essa colonização instrumental de subsistemas, é preciso construir pontes nas aulas de Filosofia, seja entre disciplinas e seja entre as especializações do saber, que elas representam, e o mundo da vida dos próprios estudantes em seu contexto sociocultural. Romper com essa colonização é um enorme desafio por conta de diferentes visões de mundo entre os estudantes, alicerçadas por sua vez em variadas formações ético-morais-religiosas, muitos alimentam um silenciamento e/ou falsificação de suas práticas discursivas, desqualificadas na escola como uma visão ilusória do real. Junte-se a isso o próprio preconceito familiar, renegando e marginalizando temática de gênero como assunto a ser evitado e também silenciado, contribuindo ainda mais para discriminações de gênero.

O paradigma subjetivo da representação mental de objetos — com sua “[...] estrutura de autor relação que se dobra sobre si mesmo enquanto objeto para se compreender como em uma imagem especular justamente de modo 'especulativo' [...]” (HABERMAS, 2000, p.28) — é substituído pelo “[...] paradigma da filosofia da linguagem, da compreensão intersubjetiva ou da comunicação” (HABERMAS, 1999, p. 497). Essa concepção mais ampla e intersubjetiva da racionalidade amplia o papel da linguagem para além do estabelecimento de critérios de explicação causal de objetos e trata das dinâmicas de convivência intersubjetiva em suas dimensões ético-morais e estético-expressiva. Essa ampliação comunicativa fundamenta nossa proposta metodológica de “debate comunicativo”. Num debate sobre diversidade de gênero e sexualidade, uma abordagem intersubjetiva da ética e da moral, na linha da racionalidade comunicativa, evita uma opacidade coercitiva no compartilhamento de afetos e pensamentos, sustentando um consenso deliberativo com pretensão de maior justiça social a respeito das questões de gênero. A razão comunicativa resolve conflitos ao ampliar a mediação linguística

com regras procedimentais universalizantes, nas quais os sujeitos-estudantes são incluídos como capazes de coordenarem planos de ação em prol de um acordo intersubjetivo.

A linguagem se converte numa via de consenso: “[...] a linguagem deve ser entendida não apenas como um recurso de representação, mas como um recurso pragmático da interação dos seres humanos entre si” (MÜHL, 2003, p. 162). O horizonte de um consenso se torna uma meta de superação da fixidez de concepções rígidas e iniciais de estudantes sobre o tema (HABERMAS, 2001, p. 506). Isso acontece numa aula de Filosofia, primeiramente, quando os estudantes se predispõem habermasianamente para debates sobre a diversidade de gênero na escola. Para tanto, os estudantes ficam abertos aos pontos de vista divergentes para alcançar consensos emergidos coletivamente em sala de aula. Esse consenso coletivo se torna um momento deliberativo e democrático, tendo como premissa um modo intersubjetivo de se decidir coletivamente a partir de diversos argumentos a serem respeitados, com uma importante condição habermasiana: de que esses argumentos defendam a dignidade da pessoa humana e os valores democráticos. Ao se caminhar em um ensino-aprendizagem de Filosofia por meio de debates sobre diversidade de gênero em perspectiva comunicacional, resgata-se um debate mais efetivo e consequente entre estudantes, abrindo-se veredas de diálogo diante da complexidade de um tema candente hoje em dia.

O “debate comunicativo” pressupõe uma aceitação de nossa proposta procedimental de debates pelos estudantes, implicando na compreensão dos conceitos habermasianos por eles para posterior aplicação nas dinâmicas dos debates. O conhecimento de determinadas categorias habermasianas são necessárias para um agir comunicativo voltado à criação de um consenso democrático. Tais categorias apontam para pressupostos da linguagem comum em sujeitos universalmente competentes de interação comunicativa, favorecendo um consenso racional e democrático (HABERMAS, 2001, p. 299).

Na prática do “debate comunicativo” para as questões de gênero, os estudantes lançaram mão de ferramentas conceituais em suas argumentações e nas escutas dos colegas para a validação dos atos de fala. Em consonância com o agir comunicativo habermasiano, há quatro pretensões de validade dos atos de fala: compreensibilidade, verdade, correção e sinceridade, qualificando a intersubjetividade de um enunciado. A prática comunicativa não parte, por princípio, de posições absolutas. Enunciados podem ou não ter validade numa atmosfera dialógica. A racionalidade de um enunciado se legitima através de sua suscetibilidade à crítica e à fundamentação. O estudante manifesta racionalmente um enunciado quando o fundamenta em contextos apropriados de validação dos atos da fala pelo agir comunicativo, enquanto “força

racional motivadora de atos de entendimento” (HABERMAS, 1990, p. 72).

No tocante às categorias das pretensões de validade dos atos da fala, a categoria “compreensibilidade” se refere à composição linguística da proposição. Um enunciado argumentativo se vincula a um sistema linguístico vigente e se torna compreensível por seus nexos gramaticais-pragmáticos, isto é, a “verdade” de uma proposição ocorre na concordância entre os critérios das experiências dos interlocutores. Já a “sinceridade”, é uma pretensão de validade manifesta quando o estudante fala sobre seus sentimentos e reflexões sem simulação; num ato de fala que expressa sinceridade. Por último, a “correção” diz respeito à dimensão ético-moral de uma proposição orientada por vivências intersubjetivas justas (PINTO, 1995, p.78 -81).

Quando há incentivo pela utilização de categorias com pretensão universal de validade dos atos da fala, os debates são oportunidades para os estudantes ampliarem seus olhares sobre a diversidade de gênero numa racionalidade salutarmente distante de suas idiosincrasias ético-morais-religiosas pela abertura à elaboração, junto aos colegas, de um entendimento comum. Habermas conceitua essa competência comunicativa no assentamento de regras prático-formais. Assentamento que torna os estudantes das aulas de Filosofia competentes para a utilização de sentenças e formas de expressividade orientadas ao entendimento mútuo. O pressuposto da sinceridade dos interlocutores já configura *per se* um pré-acordo entre os estudantes-cidadãos numa sala de aula, sustentando a efetividade de um debate: “[...] o agir orientado pelo entendimento pressupõe que os participantes realizam seus planos de comum acordo, na situação de uma ação definida consensualmente” (HABERMAS, 2016, pp. 233-234). A ausência do reconhecimento desse pré-acordo dificultaria a comunicação intersubjetiva, podendo até estimular uma ruptura inviabilizadora de interação comunicativamente genuína; promovendo “[...] o risco do fracasso do entendimento, ou seja, o risco do dissenso ou do mal-entendido” (HABERMAS, 2016, pp. 233-234).

Assim, a compreensão do conceito de entendimento faz-se fundamental para o debate comunicativo. O entendimento é “[...] um processo convincente de convicção mútua que coordena as ações dos diferentes participantes com base na motivação por razões. Entendimento significa comunicação endireitada a um acordo válido” (HABERMAS, 1999a, p. 500). A busca por entendimento mútuo faz os estudantes não se satisfazerem passivamente com o dissenso. O entendimento se dá quando percebemos um problema comum, como a questão de gênero, e nos empenhamos numa comunicação na perspectiva de consenso; o eixo orientador do agir comunicativo. A crise atual de entendimento mútuo quanto à diversidade de gênero e

sexualidade reiteram preconceitos e discriminações em relação a estudantes LGBTQI+. Tal observância da falta de entendimento entre os estudantes acompanha o enfraquecimento de suas competências comunicativas para lidarem de maneira significativa com a questão da diversidade de gênero no “chão da escola”.

Partindo-se do questionamento e do debate de ideias, cabe ao professor de Filosofia a condução dos estudantes numa trilha cujo horizonte é a utopia possível de uma vida democrática. Para tanto, a reflexão filosófica por meio da experiência de um “debate comunicativo” se revela como dispositivo didático-pedagógico para o ensino-aprendizagem de Filosofia. Ora, debater comunicativamente é, a nosso ver, uma forma de ação educativa emancipadora.

A falta de consenso e entendimento significa, como critério tácito entre alguns docentes, a inconveniência de se debater questões “polêmicas”, como é a diversidade de gênero e sexualidade. Essa questão, ao não ser debatida, reforça o bordão: “eu tenho a minha opinião e você tem a sua”. Ao se internalizar esse princípio, realizar um debate é ineficaz, um falso debate, pois os participantes já estão fechados para o diálogo e irredutíveis em suas visões, e assim, perpetuando o dissenso. Desse modo, é parte intrínseca da experiência do “debate comunicativo” demonstrar como a falta de consenso participa dialeticamente do conceito de entendimento. A percepção errônea e usual de uma verdade individualista não favorece um esforço racional emancipatório de compreensão mútua. Nossa competência linguística funciona como um pré-entendimento e um pré-acordo das circunstâncias fenomenologicamente problemáticas da vida nas quais nos inserimos.

### **Parâmetros para uma metodologia de debate sobre diversidade de gênero**

Uma das problemáticas quando se trata de ações de ensino de Filosofia sobre a questão da diversidade de gênero na escola orbita em torno das diferentes visões de mundo dos estudantes, com distintos valores ético-morais. No entanto, a diversidade de pressupostos morais e religiosos entre estudantes, ao invés de contribuírem para o debate comunicativo, acabam se configurando nos principais entraves observados em sala de aula, silenciando o debate quanto à diversidade de gênero e sexualidade. Esse entrave para o debate argumentativo de ideias não se sucede, porém, por conta das divergências saudáveis de pontos de vista e sim por conta de preconceitos fortemente enraizados. Ora, a Filosofia, enquanto disciplina, preza justamente pela reflexão filosófica, pela prática do pensar, pelo alargamento do olhar sobre a



vida, potencializando um conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo. Para tal, a troca de ideias, de horizontes existenciais, de formas de vida culturais, fazem do debate e do diálogo com outros colegas atividades essenciais ao se ensinar a filosofar.

Quando propúnhamos ações de debates em sala de aula com a temática da diversidade de gênero, havia manifestações depreciativas à dignidade de estudantes LGBTQI+. Perpassava uma violência simbólica em discursos odiosos contra essas pessoas, então consideradas patológicas e desviantes, como se lhes coubesse combatê-las. A experiência do “debate comunicativo” enfrenta questões, isso é importante, a partir do reconhecimento de que essas questões atravessam a todos nós, mesmo os agressores. O debate, então, oportuniza aos estudantes de Filosofia a percepção do dissenso como ocasião privilegiada de debate e não o contrário; posto que, de maneira paradoxal, reconhecer problemáticas comuns já é um fator de entendimento mútuo e um primeiro passo de enfrentamento desse desafio por meio da comunicação intersubjetiva. A falta de consenso em debates há de ser vista como uma oportunidade e preparação para um entendimento mútuo, pois “[...] o entendimento não se constitui com um consenso já obtido, mas como processo comunicativo [intermediado pela linguagem] voltado para a obtenção de um consenso” (SOUZA, 2006, p.39).

Diante do desafio da naturalização de visões depreciativas de pessoas LGBTQI+ e a exigência ético-moral de fortalecer nos estudantes valores como a dignidade humana, sintetizados no ser humano como sujeito de direitos, bem como na defesa da democracia e dos Direitos Humanos (DH). Esses valores nortearam a construção de argumentos e discursos, em sintonia com a articulação habermasiana de “patriotismo constitucional. A contextualização do conceito de “patriotismo constitucional” em procedimentos de debates fortalece o vínculo entre argumentos e ideário democrático constitucional, validando esses argumentos. O conceito “patriotismo constitucional” foi elaborado por Dolf Sternberger<sup>3</sup> no final da década de 70. Para ele, a sociedade alemã do pós-guerra conseguiu “limpar a consciência” das atrocidades cometidas nos campos de concentração através de um respeito à Lei Fundamental. Essa admiração interligou concidadãos constitucionalmente numa sociedade plural e sem qualquer acordo pré-político em elementos culturais, linguísticos, étnicos, históricos, como o velho

---

<sup>3</sup> Dolf Sternberger pertencia à geração de intelectuais alemães como a filósofa Hannah Arendt e Karl Jaspers — ambos amigos próximos — e outros, como o historiador Sebastian Haffner, todos influenciados pela vivência do regime nazista. “Ele [Hitler] me ensinou a política um contrário; ou mais precisamente: ex negativo”, escreveu Sternberger em 1987. Sua vida foi fortemente impactada pelo reinado do Nacional Socialismo (*Dolf Sternberger (1907-1989) and the Political Foundations of the German Federal Republic*, 2019. Disponível em <https://jhiblog.org/2019/07/24/dolf-sternberger-1907-1989-and-the-political-foundations-of-the-german-federal-republic/>. Consulta em 16/09/2020).

nacionalismo de tradição romântica. A união social pós-convencional se escora, desse modo, no respeito à Constituição Federal, fazendo Sternberger (2001 p. 45) proclamar: “[...] nessa medida se formou de maneira imperceptível um segundo patriotismo, que se funda precisamente na Constituição [...]”. O patriotismo constitucional se concebe como “[...] força motivadora que funciona como um vetor de fortalecimento da união das populações em sociedades pluralistas contemporâneas, que não se respalda em nenhuma forma de apego relativo à região, etnia, língua, território” (MAIA, 2005, p. 23). A concepção habermasiana de patriotismo constitucional vai nesse mesmo sentido.

Apoiando-se nas pesquisas de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, Habermas concebe a identidade coletiva não mais entrelaçada exclusivamente em características culturais comuns, como as advindas da prática religiosa, mas como uma lealdade aos institutos jurídicos consagrados em Constituições Nacionais. Assim, “[...] no âmbito da psicologia de desenvolvimento, a formação de uma identidade pós-convencional indica que um indivíduo adquiriu a capacidade de avaliar suas convicções morais em termos de máximas éticas gerais” (WOLIN, 1994, p.18). Desta forma, concebemos como alvissareira uma identidade transitiva e construída intersubjetivamente como fonte para o debate contemporâneo sobre a diversidade de gênero e sexualidade torne-se mais frutífero no mundo da escola.

O conceito de “patriotismo constitucional” perpassa a experiência do “debate comunicativo”, pois os estudantes, em seus discursos e argumentos, carecem de assumirem o sentido político-pedagógico dos limites constitucionais. Esses legítimos limites encorajam nos estudantes uma superação de noções acríticas de moralidade, ancoradas frequentemente em religiões. Tendo como horizonte referencial os princípios constitucionais na linha dos D.H., não há espaço lógico para os estudantes aceitarem a depreciação de pessoas LGBTQI+, impetrando-lhe violências simbólicas através de preconceitos e discriminações. Destarte, a evocação do conceito “patriotismo constitucional” supera concepções morais não reflexivas, preconizando uma ação ética com máximas gerais advindas da Constituição Federal.

Ações educacionais voltadas para o debate sobre as questões de gênero e sexualidade se expandem quando marcadas por uma força moral escoradas em máximas éticas gerais como expressão do patriotismo constitucional, fundando uma cultura política comum ancorada no Estado democrático de Direito. Como dito anteriormente, as aulas de Filosofia orientadas pela conceitualidade habermasiana, promovem instrumentos de interações linguísticas e comunicacionais mais genuínas aos estudantes-cidadãos. A operacionalização dos conceitos habermasianos num “debate comunicativo” mostrou sua eficiência na dissolução de

preconceitos e discursos discriminatórios, preparando os estudantes para a convivência harmônica com base no respeito à diversidade e a pluralidade de formas de vida da sociedade contemporânea.

Antes dos debates, alguns estudantes compartilhavam o caráter inofensivo e “normal” de brincadeiras homofóbicas, compondo a cultura geral e o senso comum. Entretanto, outros estudantes defendiam o oposto, isto é: tais brincadeiras ferem colegas LGBTQI+ e àqueles comprometidos com a inclusão social. Ao longo das atividades do “debate comunicativo”, estudantes com práticas homofóbicas refletiram com seus colegas e ouviram estudantes LGBTQI+, atacados em sua orientação sexual, criando-se um ambiente de escuta ativa e sincera dos pontos de vista adversos, construindo uma ressignificação da forma como lidavam com a questão. Essa troca argumentativa de visões de mundo, com os referenciais habermasianos calcados nas bases constitucionais de uma sociedade democrática, chegou-se ao consenso sobre a urgência de se repensar as “brincadeiras” e “piadas” geradoras de sofrimento aos colegas LGBTQI+. O debate levou esses estudantes, conforme relatos, a novos olhares sobre a questão de gênero em seus convívios sociais.

O processo didático-pedagógico se deu através das aulas de Filosofia na Educação Básica, em nível médio, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Lyra Ribeiro Santos”, localizada na cidade de Guarapari- ES. O nosso público alvo foram os 89 estudantes do 3º ano do Ensino Médio, em suas três turmas. A escola “Lyra Ribeiro Santos” localiza-se em um bairro de periferia da cidade de Guarapari, com problemas de moradia, saneamento básico e de criminalidade. Nossos encontros foram semanais, com uma aula por semana, de acordo com a grade curricular da disciplina de Filosofia no Ensino Médio nas escolas públicas no estado do Espírito Santo. A primeira ação da experiência do “debate comunicativo” aconteceu por meio de um estudo teórico dos principais conceitos da racionalidade comunicativa, como consenso, dissenso, entendimento e as pretensões de validade dos atos de fala. Não se tratou, contudo, de um estudo teórico sobre conceitos habermasianos em geral mas trazer ferramentas conceituais desse autor para vinculá-los organicamente a uma sistemática de “debate comunicativo”. A exposição teórica se vincula à prática e não é um conteúdo meramente formal a ser cobrado numa prova. Paradoxalmente, pelo fato de os estudantes saberem da futura atividade prática, após a apresentação do conteúdo teórico, houve um interesse inusual pelo conteúdo teórico. Os próprios estudantes conseguiam conectar a teoria com a metodologia dos debates.

No “debate comunicativo” procuramos uma abordagem ampla de ensino-aprendizagem

de Filosofia. Uma aula de Filosofia não se esgota no apontar de conceitos e problemas, cabe operacionalizá-los em ações resolutivas de problemas. Utilizamos ferramentas didáticas como slides, vídeos e quadro digital. Além, utilizamos também o dispositivo da “sala de aula virtual” por meio do recurso tecnológico *Google Classroom*. No decorrer das atividades envolvidas no “debate comunicativo”, essa plataforma foi uma grande aliada, pois através dela compartilhamos materiais didáticos utilizados, tanto multimídias, quanto textos e reportagens, além de uma síntese dos conceitos centrais da racionalidade comunicativa. A utilização da “sala de aula virtual” proporcionou-nos a utilização da dinâmica de “sala de aula invertida”<sup>4</sup>. Após o uso de materiais didáticos, como vídeos e reportagens, inseridos na plataforma educacional, os estudantes já se inteiravam das temáticas e chegavam em sala de aula munidos de seus percursos argumentativos. Nesse sentido, foi solicitado um relatório de cada debate a ser entregue ao final para avaliação e interpretação dos dados. Nele constava a leitura inicial do estudante sobre a diversidade de gênero, bem como uma possível mudança de leitura sobre o tema, com os argumentos para essa nova concepção. As dinâmicas de debates aconteceram no espaço físico da sala de aula, ora com uma turma, ora juntando duas turmas, quando se utilizava o refeitório da escola.

Para servir de estratégia nos debates fizemos uso da dinâmica “contra e a favor”. Nessa dinâmica os estudantes escreviam numa placa palavras contra e a favor acerca da temática, apresentando o lado da placa coincidente com sua convicção inicial sobre o tema em debate. No decorrer do debate, eles deveriam se abrir a mudar de pensamento de acordo com os argumentos apresentados pelos pares, bastando sinalizar com a placa a mudança. Ao final, conversávamos sobre os motivos e os argumentos para a mudança de sua visão sobre uma temática específica, tais como: “A questão de gênero e sexualidade deve ser tratada pela escola?”, “As piadas de cunho homofóbico ainda são somente brincadeiras?”, “Os estudantes transexuais têm o direito de utilizarem os banheiros referente ao gênero que se definem?”.

No decorrer da sistemática dos debates, os estudantes reconheceram a relevância do dissenso. Ter uma divergente visão sobre um assunto não impede o debate, mas é uma oportunidade democrática para a sua realização. Portanto, como assinalamos, a prática comunicativa se escora numa problemática cotidiana e comum entre os estudantes e as aulas de Filosofia contribuem, por meio de um debate sustentado por argumentos — não por persuasões

---

<sup>4</sup> Na metodologia ativa de “sala de aula invertida” os estudantes estudam em casa o conteúdo estabelecido e já trazem à escola certo conhecimento prévio; em sala de aula, o tempo é utilizado para interação com os colegas e o professor.

ou lacrações de cunho meramente persuasivo e apelativo — para a constituição de uma ética discursiva, graças aos critérios das pretensões de validade dos atos da fala.

Num segundo momento didático-pedagógico, houve uma aceitação positiva da relevância de se debater o tema da diversidade de gênero, na medida em que é fruto de preconceitos e discriminações que depreciam a dignidade da pessoa LGBTQI+ e, por isso, sendo fonte, segundo testemunhos, de sofrimentos, exclusões, tentativas de suicídio etc. Assim, o incremento operacional do conceito de entendimento mútuo no debate para as questões de gênero e sexualidade, antes evitado, permitiu a vivacidade de um debate produtivo como fator de enriquecimento mútuo, companheirismo e cidadania.

Trabalhar os conceitos da racionalidade comunicativa nas aulas de Filosofia através de uma sistemática de debate com o fito de encarar a questão da diversidade de gênero promoveu nos estudantes-cidadãos uma capacidade intersubjetiva de elaborar e avaliar criticamente decisões coletivas, contribuindo para um olhar mais sensível e cidadão, diminuindo conflitos, preconceitos e discriminações. Assim, a imprescindível discussão sobre homofobia/transfobia prescinde da exclusividade de convicções individuais, pois quando a concepção moral dos estudantes passa por uma politização democratizante, torna-se um meio de ressignificação existencial e sociocultural.

### **Considerações Finais**

A concepção de Habermas em sua ética do discurso a respeito da construção coletiva de referenciais morais por argumentações qualificadas, germina ações educativas significativas sobre diversidade de gênero no universo escolar, de acordo com a descrição de nossa metodologia de “debate comunicativo” no ensino-aprendizagem de Filosofia. A estratégia de se criar e fomentar procedimentos de debate com base nos pressupostos da racionalidade comunicativa de Habermas funcionou para desenvolver competências comunicativas e solidariedade democrática. Ao fazerem discursos e tecerem argumentos sobre gênero se construiu em sala, coletivamente, uma defesa da dignidade de pessoas LGBTQI+, gerando ações de acolhida e respeito às diferentes formas de ser, de se sentir e de se expressar entre colegas de sala.

Promover debates efetivos exigem conteúdos teóricos e procedimentos formais para torná-los significativos sobre temas desafiadores, como o da diversidade de gênero no ambiente escolar. Logo, concluímos pela importância de o professor ser também um pesquisador sobre

sua prática didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de Filosofia. O professor é a chave para estudantes escancararem a porta e problematizarem maneiras de se enxergar e de se agir com semelhantes, o que tornam o tempo e espaço de uma aula de Filosofia uma espécie de microcosmo de novas formas de vida a serem vislumbradas e debatidas, combatendo com eficiência preconceitos e discriminações, como as de gênero, ainda muito persistentes entre nós.

### Referências:

DINIS, Nilson Fernandes. *Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011. Editora UFPR 43.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

\_\_\_\_\_. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

\_\_\_\_\_. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

\_\_\_\_\_. **O Discurso filosófico da modernidade**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

\_\_\_\_\_. **La inclusión del otro: estudios de teoría política**. Paidós, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Catedra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. V. 1. Trad.: Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

\_\_\_\_\_. **Teoria do Agir Comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista**. V. 2. Trad.: Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

LUBENOW, Jorge Adriano. *Sobre o método do discurso prático na fundamentação da ética do discurso de Jürgen Habermas*. Cadernos do Pet Filosofia, Teresina, v. 2, n. 3, p.57-70, jan. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/mauro\_000/Downloads/583-2607-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MAIA, Antônio. *A ideia de patriotismo constitucional e sua integração à cultura político jurídica brasileira*. Revista Direito, Estado e Sociedade, n. 27, 2005.

MICHELMAN, Frank I. *Morality, Identity and “constitutional patriotism”*. Ratio Juris, v. 14, n. 3, p. 253-271, 2001.

MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a Educação: ação pedagógica como agir comunicativo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

PEQUENO, Marconi. **Educação em Direitos Humanos:** Fundamentos teóricos metodológicos. *Sujeito Autonomia e Moral*. Editora Universitária. 2007. p. 187-204.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas:** Conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. Paidéia, FFCLRP, Ribeirão Preto, 1995.

SOUZA, Geraldo Luiz de. **Mediação e Habermas**. Londrina, 2006

STERNBERGER, Dolf. **Patriotismo constitucional**. Universidad Externado, 2001.

WOLIN, Richard. "Introduction" In. HABERMAS, Jürgen. **The New Conservatism:** Cultural Criticism and the Historian's Debate, Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1994.