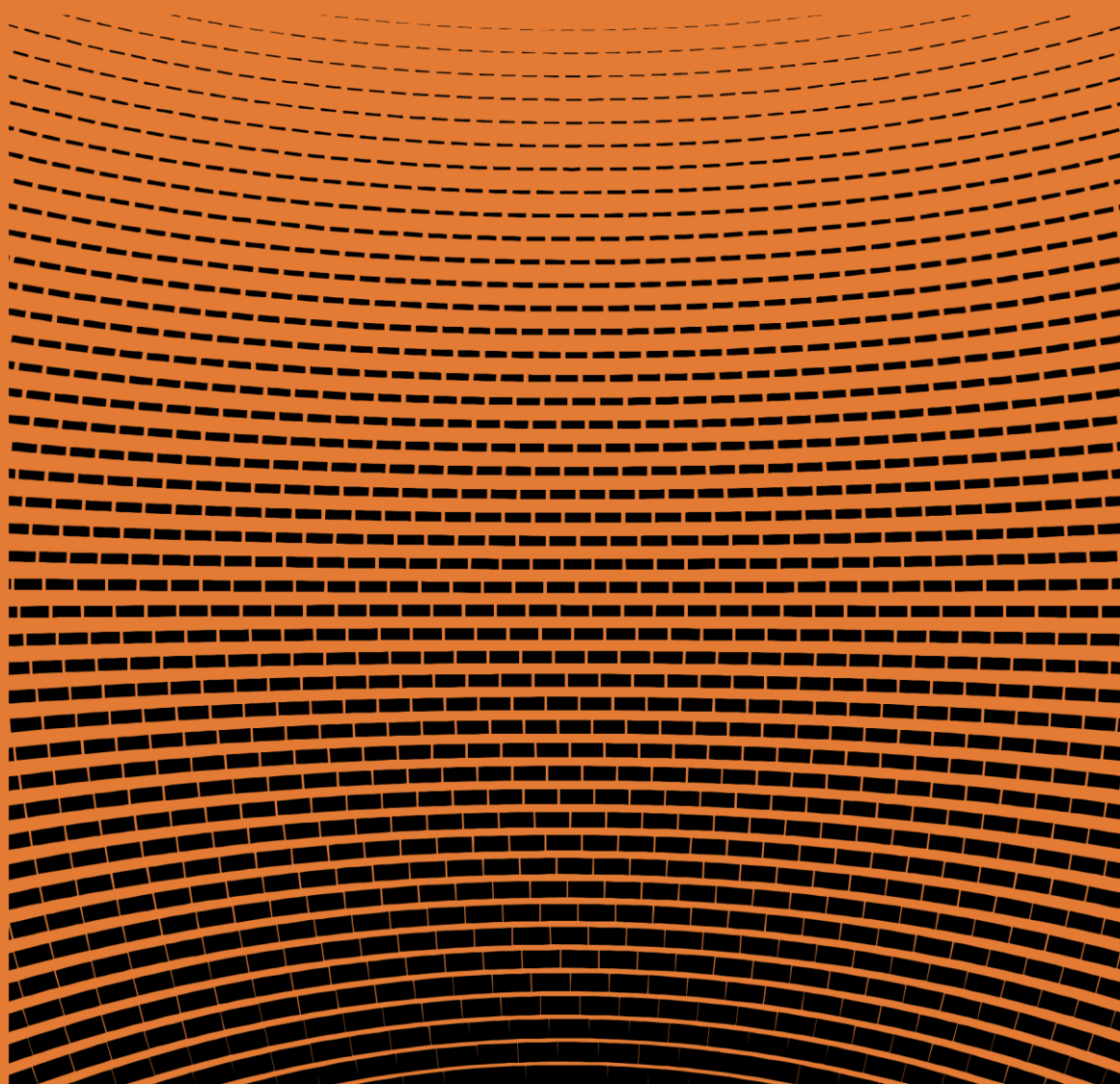


CESCONTEXTO

DEBATES



Nº 35 JUNHO 2024

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ANTIOPRESSIVA

ORGANIZAÇÃO
YACI FARIAS
RITA CAMPOS



Centro de Estudos Sociais
Universidade de Coimbra



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Universidade de
Coimbra - Alta e Seta
inscrita na Lista do Património
Mundial em 2013

COORDENAÇÃO**COORDINATION**

Andrés Spognardi e Antonieta Reis Leite

PROPRIEDADE E EDIÇÃO**PROPERTY AND EDITION**

Centro de Estudos Sociais
Laboratório Associado
Universidade de Coimbra

Centre for Social Studies
Associate Laboratory
University of Coimbra

cescontexto.ces.uc.pt

Colégio de S. Jerónimo
Apartado 3087
3000-995 Coimbra, Portugal

E-mail: cescontexto@ces.uc.pt
Tel: +351 239 855 573

ÂMBITO**SCOPE**

A Cescontexto publica actas de eventos organizados ou co-organizados pelo Centro de Estudos Sociais (CES)*

Cescontexto publishes proceedings of events organised or co-organised by the Centre for Social Studies (CES)*

* Os coordenadores da revista asseguram que os artigos apresentados cumpram com os critérios e as diretrizes de publicação. Os organizadores de cada número são responsáveis pela seleção, avaliação e revisão linguística dos manuscritos. Os pontos de vista, opiniões e interpretações aqui expressos são da responsabilidade dos académicos e profissionais que participam nos eventos.

* The coordinators of the journal ensure that submissions meet the criteria and guidelines for publication. The organisers of each issue are responsible for the selection, evaluation and proofreading of the manuscripts. The views, opinions and interpretations expressed herein are those of the scholars and practitioners participating in the events.

ISSN 2182-908X

© Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra 2024

AGRADECIMENTOS

Deixamos o nosso sincero agradecimento a todas as pessoas que, a título individual ou institucional, contribuíram para a edição deste número. Às que participaram na Roda de Conversa que dá nome a este volume, com as suas importantes partilhas e reflexões, sem as quais não nos sentiríamos inspiradas a levar avante este número temático. Às que contribuíram com os seus textos, ajudando a materializar esta publicação e a alargar o debate mantido na Roda. Às que das mais diversas maneiras tornaram possível a realização do evento e a publicação do número temático. Agradecemos também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-Brasil) pelo fomento para a realização de doutorado sanduíche no âmbito do Programa Capes/print (edital CAPES/PRINTUFBA 001/2021) à primeira organizadora.

Rita Campos e Yaci Farias

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	1
Rita Campos, Yaci Maria Marcondes Farias	
A RODA DE CONVERSA 'PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ANTIOPRESSIVA': APONTAMENTOS E REFLEXÕES	5
Yaci Maria Marcondes Farias, Rita Campos	
A MOBILIZAÇÃO DE ARGUMENTOS DO FORO RELIGIOSO, CIENTÍFICO, JURÍDICO E CULTURAL NA CONTESTAÇÃO À IDEOLOGIA DE GÊNERO NOS ARTIGOS DE OPINIÃO DO OBSERVADOR	17
Júlia Garraio, Inês Amaral, Teresa Toldy	
LINGUAGENS OPRESSORAS: NOTAS SOBRE A INGLESIZAÇÃO ACADÊMICA	30
Laís Rodrigues	
FORMAÇÃO, CONHECIMENTO E LIBERDADE: CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA OBSERVAR AS INFÂNCIAS LITERÁRIAS DO SUL GLOBAL ATRAVÉS DE OLHARES ÉTICOS E EMANCIPATÓRIOS.....	40
Carla Silva	
IN+OLERÂNCIA: ANÁLISE DO GESTO OPRESSIVO (I)LEGÍVEL	51
Gustavo Borges Mariano	
COMPLEXIDADES DE AGÊNCIA ANTIOPRESSIVA NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO	62
Ana Cristina Ferreira de Almeida	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (ANTI)RACISTAS - (ANTI)OPRESSIVAS E (RE)EXISTÊNCIAS ..	75
Marcos Antônio Batista da Silva	
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA ANTIOPRESSIVA NA COMUNIDADE DE QUILOMBO SÃO ROQUE/SC-RS	87
Silvia Regina Teixeira Christóvão	

APRESENTAÇÃO

No dia 8 de Novembro de 2022, um grupo de pessoas interessadas em práticas de ensino pautadas numa concepção de educação antiopressiva reuniu-se no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra,¹ numa Roda de Conversa organizada no âmbito do estágio doutoral da segunda autora, em colaboração com o Observatório das Políticas de Educação e Formação,² e que deixava o seguinte convite:

No Brasil, parte importante da comunidade de pesquisadores(as) e educadores(as) do ensino de ciências têm proposto, defendido e pesquisado perspectivas politizadas para a educação científica na esteira do que propôs Paulo Freire e das lutas sociais de grupos historicamente subalternizados e vitimados por opressões sistemáticas, especialmente a população negra e indígena.

Somando à luta dos movimentos sociais contra forças facistas, racistas, sexistas e antidemocráticas, que vêm disputando intensamente as narrativas e espaços políticos no Brasil recente, a educação antiopressiva aparece como uma importante ferramenta para o enfrentamento de uma forma de educação alinhada com o status quo, ou seja, aquela que vem alimentando ideologicamente os sistemas de opressão –em grande medida estruturados no racismo e no patriarcalismo– e contribuindo para a manutenção de desigualdades sociais.

Neste sentido, a roda de conversa partirá de uma exposição inicial sobre alguns exemplos de propostas de educação antiopressiva elaboradas no âmbito de uma pesquisa de doutoramento, para em seguida dialogarmos sobre a premente ampliação e consolidação de práticas antiopressivas de educação num contexto mais global.

Durante cerca de três horas, investigadoras/es, educadoras/es, professoras/es e estudantes partilharam os seus conhecimentos e experiências e conversaram sobre práticas pedagógicas antiopressivas, ou seja, aquelas que desafiam as hierarquias que mantêm as desigualdades sociais através de relações desiguais de poder e que, portanto, procuram enfrentar injustiças que marginalizam e prejudicam indivíduos e grupos sociais.³

A riqueza e densidade dos diálogos mantidos durante aquela manhã motivaram a publicação deste número temático, que pretende, assim, ser um testemunho das múltiplas perspectivas e contextos que o tema da educação –e em particular uma educação que procura contribuir

1 <https://ces.uc.pt/pt/agenda-noticias/agenda-de-eventos/2022/praticas-de-educacao-anti-opressiva>

2 O Observatório das Políticas de Educação e Formação (OP. Edu) é uma criação conjunta do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), da Universidade Lusófona e do Centro de Estudos Sociais (CES), da Universidade de Coimbra. O OP.Edu tem por objeto a produção, análise e difusão de informação, bem como, a realização de estudos e trabalhos de investigação fundamental e aplicada que contribuam para o melhor conhecimento das políticas e das práticas de educação e formação. <https://www.opedu.pt/>

3 Ver Kumashiro, K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53. <https://doi.org/10.3102/00346543070001025>

para uma sociedade mais justa e inclusiva – nos suscita, e servir como farol para novos debates e inspiração para novas práticas educativas, dentro e fora das salas de aula, dentro e fora dos sistemas de ensino formais. Por esse motivo, ao convidarmos as e os participantes do evento para enviar contribuições, especificámos que, além da temática geral relacionada com os temas debatidos na Roda, os textos poderiam estar relacionados com qualquer área/disciplina, ou mesmo não restrito a educação formal. Salientámos ainda a importância de uma escrita que contemplasse também um público não-especialista, ou seja, que a escrita não estivesse necessariamente presa às normas mais rígidas normalmente exigidas para publicações académicas.

O número abre com um texto da nossa autoria, que oferece uma (resumida) leitura dos diálogos mantidos durante a roda de conversa, e os temas que neles identificámos. Como qualquer outro exercício de resumo, sabemos que também neste teremos deixado de fora temas ou pormenores relevantes para estas discussões. No entanto, esperamos que este nosso resumo consiga mostrar a abrangência de temas relacionados com práticas de educação antiopressiva e despertar outras reflexões que possam fortalecer o papel da escola e da educação na construção de cidadãos e cidadãs críticos e socialmente envolvidos.

Alguns dos tópicos que foram surgindo na roda de conversa referem-se aos limites do conhecimento e da educação no combate às diferentes formas de discriminação e à importância de um maior diálogo entre disciplinas científicas e outros saberes. Júlia Garraio, Inês Amaral e Teresa Toldy discutem estes tópicos enquadrando-os num estudo sobre artigos de opinião publicados num jornal português que discutem a chamada “ideologia de género”. As autoras mostram como os autores e as autoras destes artigos mobilizam argumentos do foro científico, deturpando-os, como estratégia para apoiar as suas opiniões. Os resultados levam as autoras a defender um maior diálogo e colaboração no campo científico. Esta interdisciplinaridade implica dominar a linguagem própria de cada disciplina, o que pode causar entraves ao diálogo pleno.

A discussão entre línguas-linguagens da ciência é trazida a este número por Laís Rodrigues, numa reflexão sobre o domínio da língua inglesa na ciência, e as hierarquias e opressões que se criam a partir dessa imposição linguística. A autora apoia-se nos trabalhos de Frantz Fanon e Gloria Anzaldúa para discutir a relação entre línguas-linguagens e sistemas coloniais e patriarcais que invisibilizam, silenciam ou mesmo apagam pessoas e conhecimentos que não obedecem à linguagem imposta, e defender a necessidade de mais debates sobre o que designa “inglesização” académica.

A importância das palavras é também discutida por Carla Silva, mas enquadrada na análise da literatura para/sobre a infância e como esta pode contribuir para a formação e percepção da personagem-criança. Incluindo este debate no âmbito do seu projecto de doutoramento, a autora analisa duas correntes literárias – romance de formação e narrativas de não formação – e questiona o significado de formação neste contexto. O retrato de uma infância guiada por adultos “formadores” é, nas palavras da autora, *uma aprendizagem sem diálogo e aprendizagem sem diálogo não é autonomia*, é abandono. Práticas de educação antiopressiva, pelo contrário, reflectem-se em narrativas que reconhecem o direito da criança a expressar-se e poder decidir o seu destino.

Gustavo Borges Mariano alarga a discussão sobre a palavra e a relação de poder adulto-criança/jovem para o campo da diversidade e multiculturalidade nas escolas. O autor propõe um novo termo –in+olerância– como uma fórmula que encerra em si as incongruências de práticas e palavras que, passando entre a tolerância e a intolerância, não se posicionam num espaço de combate às desigualdades. Pelo contrário, esta condescendência para com outras vidas, o Outro na sala de aula, perpetua processos de dominação e opressão. Partindo de uma experiência com docentes e funcionários de uma escola no norte de Portugal, o autor analisa uma ética afectivo-normativa que não escuta as crianças e jovens, que não rompe desigualdades históricas.

Na escola multicultural da actualidade, práticas de educação tradicional não respondem a todas as vidas e suas particularidades que ali se cruzam. A complexidade gerada pelo cruzamento de experiências, saberes, expectativas, identidades, contextos obriga a práticas transformadoras, críticas e emancipatórias. Práticas que reconhecem a agência dos diferentes agentes educativos. Ana Cristina Ferreira de Almeida reflecte sobre esta agência, e especificamente a agência de profissionais na área da Psicologia da Educação, na promoção de uma educação antiopressiva, inclusiva e emancipatória, mediada por práticas diferenciadas. Práticas respeitadoras das pessoas enquanto agentes da sua educação e desenvolvimento, numa educação que cria condições para que se possam exprimir, opinar, questionar, participar.

O poder da educação para mudar os muitos problemas estruturais é limitado. Mas práticas pedagógicas antiopressivas podem contribuir para enfrentar as complexidades das questões sociais e lutar contra diferentes violações aos direitos das pessoas. Marcos Antonio Batista da Silva junta-se, assim, ao debate sobre a relação entre Educação e Direitos Humanos tomando como referencial o seu trabalho sobre instituições de ensino superior no Brasil e Peru e a análise de práticas de educação antirracista nestes espaços. O autor defende a importância de colocar a questão racial nas hierarquias de género, reconhecendo e valorizando o papel das mulheres negras nas lutas contra as desigualdades que afectam, ainda hoje, as sociedades de muitos países na América Latina. Nesse sentido, salienta o campo da Pedagogia Social como fundamental para resgatar o trabalho de movimentos sociais negros e contribuir para uma verdadeira educação antiopressiva.

A fechar este número temático, Silvia Regina Teixeira Christóvão baseia-se na sua experiência com Educação Escolar Quilombola numa comunidade no Sul do Brasil para reflectir sobre as contribuições desta educação para uma educação antiopressiva. Dialogando com os trabalhos e propostas de Paulo Freire e Boaventura Sousa Santos, a autora apresenta alguns dados sobre a realidade da educação brasileira, com foco na Educação de Jovens e Adultos, e defende a Educação Escolar Quilombola como resposta à diversidade presente na sociedade brasileira e inclusão de saberes culturais e históricos que têm sido excluídos do sistema de ensino brasileiro. Resgatando estes saberes e experiências sociais, caminha-se para uma pedagogia antiopressiva e anti-hegemónica que poderá fazer frente às estruturas de opressão que contribuem para a manutenção das desigualdades sociais no país.

No seu conjunto, os oito textos que compõem este volume oferecem uma perspectiva múltipla sobre as várias temáticas abrangidas pela vontade de reconhecer, valorizar ou criar práticas

pedagógicas que olhem de forma crítica para as sociedades contemporâneas, saibam identificar as complexas e profundas raízes que sustentam as variadas desigualdades sociais e possam agir para incluir todas as vozes, corpos, histórias e identidades. Práticas de educação politizadas, que se posicionam para que a educação possa ser verdadeiramente antiopressiva, capaz de combater as raízes dos problemas e contribuir para sociedades mais justas, inclusivas e envolvidas.

Rita Campos e Yaci Maria Marcondes Farias

A RODA DE CONVERSA 'PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ANTIOPRESSIVA': APONTAMENTOS E REFLEXÕES

Yaci Maria Marcondes Farias

Universidade Federal da Bahia

yacimfarias@gmail.com

Rita Campos

Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra

ritacampos@ces.uc.pt

RESUMO

Este artigo relata a experiência sobre uma roda de conversa realizada no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES-UC) em novembro de 2022. O objetivo do evento foi o de promover o encontro e o debate entre pessoas interessadas em práticas de educação antiopressivas. A experiência permitiu que houvesse um espaço dialógico de partilha de saberes e experiências entre interessados(as) no tema de diferentes áreas profissionais e níveis educacionais. Com base nas discussões realizadas durante o evento, sobre estas práticas e a sua relevância nos dias atuais, foi elaborado um quadro com quatro temas principais, divididos em subtemas caros à Educação. Esses subtemas foram analisados de forma mais detalhada, apontando para a sua importância no desenvolvimento de perspectivas críticas e mais politizadas na educação, que entendemos ser fundamentais para uma prática educativa crítica e antiopressiva.

PALAVRAS-CHAVE

educação antiopressiva, ensino crítico, partilha de saberes.

1. INTRODUÇÃO

O tema central das reflexões que serão apresentadas aqui tem como motivação o evento *Roda de conversa "Práticas de educação antiopressiva"* (CES, 2022), realizado em novembro de 2022 nas dependências do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES-UC), Portugal. Na ocasião foram discutidas questões socialmente relevantes relacionadas a práticas de educação voltadas para a luta antiopressão, tanto no contexto brasileiro quanto no português. Temas de relevante impacto para a área da educação em seus diferentes campos foram mobilizados e trazidos à reflexão. A partir daí, fomos instigadas a elaborar um relato desta experiência, no qual apresentamos os principais temas debatidos no evento, de

modo que fosse possível pensarmos em como essas questões têm dialogado com o campo da Educação de maneira mais ampla. Para isso, avaliamos os comentários e diálogos estabelecidos, para depois organizarmos algumas temáticas principais a serem apontadas e refletidas neste relato.

A roda de conversa supramencionada ocorreu em parceria com o Observatório das Políticas de Educação e Formação (OP.EDU), uma criação conjunta do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) da Universidade Lusófona e do Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra. Participaram como intervenientes, além das autoras deste texto, as investigadoras do CES Ana Maria Seixas,¹ Júlia Garraio, Marta Araújo, Tatiana Moura, Teresa Cunha e Sofia Gonçalves. Participou ainda a professora do nível básico e secundário do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro Fernanda Palrinhas. Como mencionado, esta roda de conversa pretendeu promover um diálogo sobre práticas de ensino pautadas numa concepção de educação antiopressiva, ou seja, práticas que procuram enfrentar injustiças que marginalizam e prejudicam indivíduos e grupos sociais (Kumashiro, 2000).

A roda de conversa partiu de uma exposição inicial da primeira autora deste trabalho, sobre o conceito de educação antiopressiva, suas principais abordagens e a importância do contexto para entendermos a matriz de opressão que opera em diferentes realidades geográficas e sociais. Em seguida, foram apresentados alguns exemplos de propostas desta natureza elaboradas no âmbito da sua pesquisa de doutoramento. Temas relacionados ao contexto social do Brasil, com a sua população maioritariamente negra e os impactos do racismo na vida destas pessoas; a questão do gênero e da misoginia e dos números alarmantes de feminicídios ocorridos no Brasil no último ano; como a educação pode atuar para contribuir com a luta antiopressão; a importância do papel dos movimentos sociais na mudança de paradigmas que contribuem para a elaboração de leis importantes no âmbito da educação, a exemplo da lei 10.639 e da lei de cotas (no Brasil) e a importância da formação docente com viés crítico são alguns exemplos que podemos citar desta exposição inicial.

Após este primeiro momento, deu-se a palavra às demais intervenientes e promoveram-se diálogos entre todas as pessoas presentes sobre práticas pedagógicas antiopressivas e os principais problemas encontrados no Brasil e em Portugal na implementação das mesmas. Foram estas falas e diálogos que compilamos (de forma anônima)² e analisamos para identificar os principais temas e subtemas surgidos ao longo do debate (Tabela 1).

1 Investigadora do CES e professora auxiliar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

2 Adotaremos a nomenclatura P1, P2, ... correspondente a Participante 1, Participante 2, ... para identificarmos, de forma anônima, os comentários dos(as) participantes do evento.

TABELA 1: PRINCIPAIS TEMAS E SUBTEMAS IDENTIFICADOS A PARTIR DOS DIÁLOGOS ENTRE PARTICIPANTES NA RODA DE CONVERSA 'PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ANTIOPRESSIVA'.

Principais temas	Subtemas
Formação docente	Formação inicial Agendas pessoais/profissionais Não apoio institucional/legal
Educação envolvida socialmente	Educação não-formal Papel dos movimentos sociais
Interdisciplinaridade	Cooperação e Integração (entre disciplinas, instituições, academia e sociedade)
A escola atual: questões e problemas	Função social da educação/ensino Relação entre educação antiopressiva e projeto neoliberal de educação Colonialidade

Fonte: Elaborado pelas autoras.

2. A RODA DE CONVERSA: APONTAMENTOS E REFLEXÕES

Em seguida, faremos uma breve reflexão sobre cada um destes temas e subtemas, dialogando com exemplos demonstrativos das considerações feitas pelas pessoas participantes do evento e com a literatura específica que fundamenta a nossa argumentação.

2.1. FORMAÇÃO DOCENTE

A problemática da formação docente foi o tema que surgiu de forma mais recorrente, balizando boa parte dos comentários e discussões travados durante o evento. Nesta temática identificamos três subtemas principais: (i) formação inicial, (ii) agendas pessoais/profissionais e (iii) não apoio institucional/legal. A maioria dos(as) participantes chamou a atenção para a questão de uma formação inicial carente de um enfoque que auxilie futuros(as) docentes em uma abordagem antiopressiva de educação. Muitos comentários caminharam no sentido de enfatizar não só a importância, mas a urgência em incluir nos planos de formação inicial atividades que deem condições mínimas para que tal abordagem ocorra e se perpetue:

Na formação inicial não há muita aposta nestes temas mais sensíveis.³ Era importante que a modernização da formação docente fosse acompanhada por abordagens a estes temas. A formação inicial deveria dotar-nos de técnicas para abordar estes temas. (P1)

³ O(A) participante refere-se a alguns dos temas abordados pela primeira autora na sua exposição inicial, como racismo, machismo, homofobia, questões de gênero, xenofobia.

Muitos docentes dizem que gostariam de desenvolver muitos destes temas, muitos ligados as áreas da cidadania, mas não têm formação nem conhecimento sobre a temática, e não têm recursos/materiais que ajudem e apoiem o desenvolvimento de aulas sobre estes temas. (P2)

Muitos professores sentem dificuldade em fazer esse trabalho. A formação inicial dos professores é vital para dotar os professores de competências para se sentirem à vontade para trabalhar estes temas. (P1)

A profissão de professor provoca ansiedades muito grandes. Parece haver uma desarticulação grande entre os objectivos do ensino e a realidade onde os professores vivem e as aspirações que têm, e que acabam por se desfazer devido a um conjunto de condições concretas de trabalho. (P4)

Nos comentários acima ainda é possível identificar a relação entre a vontade/interesse pessoal do docente, ou seja, a importância de levarmos em conta as suas agendas pessoais e profissionais e o impacto que a falta de uma formação/preparação prévia para o tratamento de temas sensíveis promove em suas práticas docentes cotidianas. Estes trechos citados corroboram com uma vasta literatura sobre o tema que revela e reifica a problemática da formação inicial docente frente a abordagem e tratamento de temas socialmente relevantes no cotidiano escolar. No entanto, é importante pontuar que uma formação acadêmica adequada nestes termos, apesar de importante, não é o único fator responsável que faz com que a abordagem destes temas seja possível.

As escolas, sendo complexas e relacionadas à comunidade em que se inserem, apresentam inúmeros fatores que extrapolam a intenção docente em tratar destes temas em suas turmas. Outras variáveis como segurança, violência, pressões e assédios de diversos setores sociais ou a falta de apoio institucional/legal são alguns exemplos que podem inviabilizar uma prática crítica e antiopressiva no contexto escolar, mesmo que o/a regente seja bem preparado(a) (Farias, 2020).

Essa questão dialoga estreitamente com o último comentário, que destacou a dimensão psicológica da profissão docente. Neste trecho, há a afirmação de que o professor(a), principalmente aqueles(as) comprometidos com uma prática docente crítica, antiopressiva, está sujeito a situações que podem gerar uma condição de ansiedade muito grande, na medida em que constata uma desarticulação, ou até mesmo uma incompatibilidade, entre as suas agendas e a realidade concreta do seu contexto de trabalho.

Uma das principais preocupações relatadas por docentes é a que diz respeito a relação conteúdos programáticos/objetivos educacionais versus tempo. Como articular uma prática docente crítica, antiopressiva, contra hegemônica com os conteúdos obrigatórios dentro do tempo estipulado pela pressão dos calendários escolares? Não espanta ser essa uma fonte de angústia e ansiedade para os(as) docentes comprometidos com uma sociedade mais justa e equânime. A fim de minimizar essa problemática, alguns autores sugerem estratégias como a do gancho (Bastos, 2019) ou da ancoragem social (Canen e Oliveira, 2002), para usar os conteúdos obrigatórios das disciplinas como gancho para a abordagem de questões sociais, políticas e culturais ou ancorar temas obrigatórios das disciplinas em discursos socialmente relevantes, respectivamente, favorecendo reflexões e o desenvolvimento de pensamento crítico nos(as) estudantes (Farias, 2020).

2.2. ENVOLVIMENTO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

A segunda temática que surgiu nos diálogos ocorridos durante o evento é a questão do envolvimento social da educação. Neste tema, identificamos dois subtemas principais: (i) Educação não-formal e (ii) papel dos movimentos sociais. Sobre o primeiro subtema, um(a) participante pontuou que era preciso haver uma articulação entre os órgãos do governo para o fomento de formas de educação não-formais, e continuou chamando a atenção para o fato de que "em Portugal há pouca aposta na educação não-formal (P7)". Longe deste ser um problema que acomete somente o contexto português, as iniciativas que consideram espaços de educação não-formais também são insuficientes, ou não recebem a devida atenção igualmente no contexto brasileiro.

É preciso entendermos que a escola não é o único ambiente formador. Museus, teatros, espaços livres, a natureza, o ambiente familiar e cultural no qual estamos inseridos também são exemplos de espaços de ensino, aprendizagem e formação. Uma das vantagens dos modelos não-formais de educação é que, ao não seguir requisitos formais (como, por exemplo, conteúdos curriculares extensos e nem sempre articulados com as realidades dos(as) estudantes, ambiente de ensino pré-determinado, materiais didáticos pouco diversos, aulas predominantemente expositivas, etc.), o processo de ensino se torna mais atrativo e prazeroso. Nestes modelos, há uma maior conexão do cotidiano, do espaço e das pessoas, ao processo de aprendizagem, ajudando, também, para a construção de valores importantes que contribuem para a formação de cidadãos(ãs) conscientes e críticos das realidades que nos cerca.

O segundo subtema diz respeito aos comentários que trouxeram para as discussões o papel e a importância das pautas dos movimentos sociais na luta por uma educação socialmente envolvida e mais justa. No comentário que vemos abaixo, o(a) participante destacou uma iniciativa brasileira que permitiu associar o ensino de história aos movimentos sociais, ainda que a mesma academia que promove essa iniciativa não valorize, de forma global, os saberes e a relevância dos movimentos sociais para a formação acadêmica:

No Brasil há universidades que trabalham a educação de História a partir dos movimentos sociais. Trabalham por área de conhecimento a partir do que os estudantes trazem. Os professores sentam-se, ouvem e dialogam com os estudantes, jovens e adultos, e trazem para os estudantes o que eles querem aprender na prática. [...] Os movimentos sociais também trazem um aporte grande para esta formação, mesmo que a academia não valorize estes movimentos e os seus saberes. (P3)

Outra questão que o comentário aponta é a da importância, do que podemos chamar freireanamente, do diálogo entre as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Esse processo dialógico no qual o docente ouve e leva em consideração as contribuições dos(as) educandos(as) na elaboração de aulas que respondam, de fato, às demandas discentes é um dos pilares da educação como prática da liberdade de Paulo Freire (Freire, 2019b). Para este autor, a educação é um ato em que se atrelam conhecimento e comunicação, e por esta razão é que o diálogo se constitui parte fundamental no processo educacional. É este diálogo que demarca a distinção entre uma educação tradicional bancária (onde impera a mera transferência verticalizada de saberes) daquela libertadora, crítica, comprometida com a

transformação da realidade social opressiva. Nas palavras do próprio Freire, “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2019a, p. 47).

Ainda na esteira desta argumentação, nos pareceu importante considerar outro comentário que, apesar de concordar com os debates supramencionados, ressaltou a problemática de enxergarmos a educação e, em consequência, a escola e os(as) docentes, como o único meio pelo qual é possível transformar a realidade. Segundo o(a) participante: “há uma fé quase cega na educação como sistema capaz de transformar o mundo, mas tem sido feito à custa de uma despolitização da educação, o que é contraditório” (P4). Alguns autores(as) chamam a atenção para essa questão, enfatizando sobre o perigo de corroborarmos com uma visão salvacionista da educação/escola, ou seja, a ideia de que a escola consegue resolver toda e qualquer condição de opressão social (Nunes, Giraldi e Cassiani, 2021).

As instituições educacionais politizadas são peça fundamental para a transformação social, mas não são as únicas. Sozinha, a educação formal não consegue dirimir as desigualdades sociais que atravessam os diferentes sujeitos. É preciso mobilizar para a luta, também, o conjunto do mundo social, em todas as suas dimensões, principalmente aquelas relacionadas com formas de educação não-formais. Por este motivo, a terceira temática, apresentada abaixo, se faz ainda mais importante.

2.3. INTERDISCIPLINARIDADE

Na terceira temática, interdisciplinaridade, surgiu o subtema (i) cooperação e integração (entre disciplinas, instituições, academia e sociedade). Nos comentários, muitos participantes chamaram a atenção para o diálogo/envolvimento com demais setores da sociedade para além dos muros da escola/academia no estreitamento de parcerias benéficas aos processos educacionais.

Como pontuou um(a) participante: “O segredo reside nas parcerias, para trabalharmos mais de forma cooperativa. Precisamos de nutrir o trabalho em rede. Há uma tríade onde cabe toda a comunidade escolar” (P2). Essa tríade que explica essa tão importante rede foi desenhada pelo(a) participante e pode ser conferida na ilustração abaixo (Figura 1). Nela podemos observar a relação entre teoria/formação, investigação e práticas, no qual estão subjacentes as esferas escola, família e parcerias. Tudo isso englobado pelo trabalho em rede/cooperação, no qual são necessários envolvimento e implicação de todos(as) os(as) envolvidos(as). Esta ideia de rede cooperativa aproxima-se da proposta de “escolas enquanto ecossistemas colaborativos” (Campos, 2021), pensando a educação como um processo onde várias pessoas, conhecimentos e experiências se encontram e dialogam, onde alunos(as) e realidades sociais adquirem um papel central.

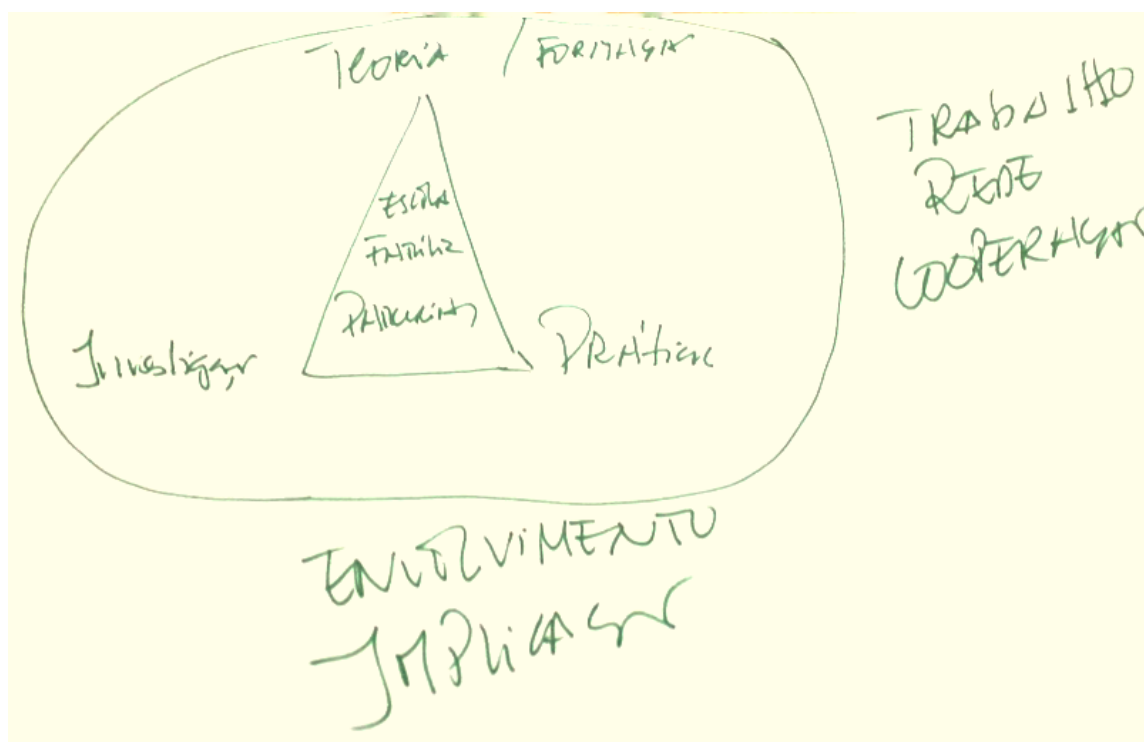


FIGURA 1. ILUSTRAÇÃO ELABORADA POR UMA DAS PESSOAS QUE PARTICIPOU NA RODA DE CONVERSA 'PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ANTIOPRESSIVA'

Fonte: Imagem das autoras

Outros comentários corroboraram com a ideia de um status de importância para a questão da interdisciplinaridade, como vemos nos comentários abaixo:

Se não estivermos implicados, se não nos envolvermos, e envolvermos as restantes pessoas, não conseguimos a mudança. Lembrar que a investigação não existe apenas na academia. Ela está na formação inicial, contínua, em qualquer área profissional. Precisamos de manter esta rede e estar aberto a processos e grupos. (P2)

Precisamos fomentar esta visão integradora entre academia, escolas de formação docente, escolas e projectos. (P6)

É na capacidade de ter um diálogo entre diferentes áreas científicas que é preciso apostar para contrapor movimentos de oposição a uma educação crítica. (P5)

Há uma grande compartimentalização do conhecimento. Por exemplo, na forma como o debate da raça nas ciências naturais e nas sociais. É preciso mapear e compreender a divisão dos conhecimentos ao longo do ensino. (P8)

Mais uma vez a concepção de 'rede' foi posta em discussão. No comentário do(a) P2, observamos que há a afirmação explícita que aponta a importância crucial do envolvimento das demais pessoas inseridas nos diferentes níveis educacionais, bem como em distintas

áreas profissionais, no movimento de mudança/transformação da realidade. Essa concepção foi corroborada pelos demais comentários, que ressaltaram a relevância de uma visão integradora, dialógica, entre os diferentes níveis educacionais e áreas científicas. No último comentário, o(a) P5 ainda enfatizou que é justamente essa capacidade dialógica uma das peças fundamentais na contraposição a movimentos educacionais conservadores, acríticos e despolitizados. Apostar nesta inter e transdisciplinaridade, e no resgate de práticas educacionais politizadas nos parece fundamental para a estruturação de práticas pedagógicas antiopressivas.

2.4. QUESTÕES E PROBLEMAS DA ESCOLA ATUAL

No quarto e último tema, questões e problemas da escola atual, foram discutidas as subtemáticas (i) função social da educação/ensino, (ii) relação entre educação antiopressiva e projeto neoliberal de educação e (iii) colonialidade. Nos comentários transcritos abaixo, observamos que os(as) participantes trouxeram subjacente em suas falas a questão da função social da educação/ensino:

A população na escola está em mudança. Recebe alunos de muitas proveniências. Há uma grande diversidade cultural nas salas de aula. Muitos destes problemas que a Yaci referiu acabam por fazer parte do dia a dia das escolas e as professoras devem contribuir para ajudar a ultrapassá-los e a construir uma sociedade melhor. (P1)

Temos uma análise muito focada nas competências, mas não olhamos para as questões políticas e como elas interferem na nossa prática e na provisão de espaços de crítica. Resgatar uma análise política é importante para uma educação antiopressiva. (P4)

No primeiro deles, o(a) P1 comenta sobre as mudanças no perfil discente das escolas de Portugal nos últimos anos, que faz com que haja uma grande diversidade cultural nas salas de aula, questão que muitas vezes os(as) docentes não estão preparados para lidar. Qual seria a função ou responsabilidade social das escolas nestes e demais casos? O segundo comentário nos oferece uma pista, na medida em que chama a atenção para o fato de que, ao focar todos os seus esforços no ensino de competências, a escola (e seus profissionais) negligenciam como as questões políticas estão presentes, atravessam e impactam a prática e o cotidiano docente. Uma educação que provê espaços para o desenvolvimento do pensamento crítico, ou seja, uma prática educacional antiopressiva precisa, necessariamente, entender antes de mais nada que nenhum conhecimento é neutro ou apolítico. E precisa entender que a educação e o conhecimento, por si só, não bastam e têm inclusivamente vindo a ser instrumentalizados contra práticas e outras formas de luta antiopressiva:

Temos que repensar no espaço da escola, mas não só o que podemos fazer para enfrentar esta nova realidade este novo contexto. O contexto actual é mais cruel: no Brasil matam-se pessoas por se posicionarem politicamente. E muitas pessoas que exercem esta violência são pessoas formadas, com acesso ao conhecimento. O que nos faz voltar ao argumento de que o conhecimento, por si só, não chega para enfrentar a opressão. (P11)

O conhecimento em si não chega. A educação tem um discurso redondo, estamos sempre a voltar às mesmas discussões. Precisamos ter coragem de nos questionar mais. Por exemplo, não

esquecer que o racismo, e até o sexismo, não pode ser desligado de uma análise do colonialismo contemporâneo interno. Há muitos equívocos no ensino da história e do colonialismo. (P8)

A argumentação contra a ideologia de género dá-nos algumas pistas importantes para mudar as abordagens educativas destes temas. [...] A análise dos artigos [de artigos de opinião num jornal português] mostrou que os argumento religiosos são uma minoria. A maioria são “científicos”. [...] Ou seja, o que se destacou foi o modo como a ciência estava a ser utilizada para contestar a ideologia de género. (P12)

A questão da função social/politização da educação esbarra num entrave bastante importante que constituiu o subtema relação entre educação antiopressiva e projeto neoliberal de educação. Nos dois comentários que se seguem notamos como o sistema neoliberal de educação compromete a prática docente e a própria educação, uma vez que, apesar dos esforços –e da esperança– para pôr em prática a abordagem de outros temas para além daqueles obrigatórios pelo currículo das disciplinas, a realidade burocrática impõe-se e muitas vezes inviabiliza uma abordagem mais crítica, politizada:

Os professores começam o ano sempre esperançosos, mas depois a realidade impõe-se. Os registos que os professores são obrigados a fazer consomem muito tempo, que compromete a dedicação a outros temas. (P2)

Os esforços de uma educação antiopressiva esbarram numa escola que prepara crianças e jovens para o mercado de trabalho neoliberal. Há muita pressão colocada na média, nas notas para o acesso ao ensino superior. (P5)

No segundo comentário o(a) participante corroborou essa afirmação. Também destacou que esse modelo de escola, que tem o foco principal na preparação das crianças e jovens para o mercado de trabalho neoliberal, dificulta a promoção de uma educação antiopressiva. Em muitas situações, o ideal do percurso de sucesso baseado exclusivamente em resultados académicos acaba por afastar os(as) alunos(as) da escola, perpetuando estruturas de exclusão e desigualdade social:

Nas escolas, o que acontece aos alunos provenientes de outras geografias, culturas, etnias? A escola muitas vezes deixa estas crianças para trás: reprovam, mudam de escola, são encaminhadas para o ensino profissional, saem do sistema de ensino. (P5)

Os cursos profissionais são o parente pobre da educação, e correm atrás da desconstrução do seu próprio estereótipo. O que se vê neste ensino, nas escolas, é que são vistos como alternativa a quem não consegue alcançar o ensino universitário. Porque as escolas estão muito orientadas para um tipo de sucesso académico que passa por conseguir entrar na Universidade e pela empregabilidade e estatuto social dos cursos. (P9)

O excesso de foco em notas, médias, preparações pra ingresso no ensino superior correspondem a um modelo educacional que há muito foi considerado insatisfatório, apesar de ainda o encontrarmos. Desde a década de 1990, as pesquisas em ensino de ciências no Brasil privilegiaram uma formação para a cidadania (Santos, 2008). Anos mais tarde, essa formação se ampliou para um enfoque crítico das desigualdades sociais e as estruturas que promovem a manutenção das mesmas (Sepulveda, 2018; Verrangia, 2014). Em Portugal, um dos principais documentos orientadores da oferta educativa abrangida pela escolaridade

obrigatória, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), defende a ideia de rede discutida acima e preconiza uma maior participação dos(as) alunos(as) na construção da sua educação em ligação com as suas realidades e desafios sociais. No entanto, esta visão entra frequentemente em contradição com a prática, quando a pressão para cumprir programas extensos e preparar os(as) alunos(as) para exames se sobrepõe ao desenvolvimento de princípios e valores para uma cidadania crítica. Como refere um(a) participante,

Temos [*em Portugal*] um design educativo muito bom —ex. o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Precisamos saber desenvolver os princípios preconizados por Paulo Freire. Nós temos as ferramentas, mas algo está a falhar. Porque não conseguimos esta mudança? (P2)

Podemos dizer que estas questões e problemas que vínhamos discutindo guardam relação direta com a questão da colonialidade presente no sistema e nas práticas educacionais. Esse subtema apareceu na fala de alguns(mas) participantes, que ressaltaram as seguintes questões:

A educação continua a ser altamente colonial, uma educação que produz discursos racistas e sexistas a partir de uma matriz muito europeia. Podemos ver isso em detalhes como usar o masculino como tratamento universal ou ter sempre nomes masculinos como referência, inclusive na educação, onde há muitas mulheres a trabalhar na educação e não têm a visibilidade que autores masculinos têm, não discutindo a sua importância. (P4)

Promover uma educação com uma lente de género na formação de docentes. As disciplinas e os currículos estão enviesados pelas perspectivas de quem dominou o conhecimento até agora, ou seja, homens brancos. (P9)

Pensar o conhecimento e questionarmos que conhecimento é valorizado e utilizado para regular a educação e o sistema educativo. Hoje há cada vez mais o uso do conhecimento para legitimar políticas educativas como se esse conhecimento fosse neutro. (P10)

Consideramos as falas destes(as) participantes extremamente importantes. Ao chamar a atenção para o fato de que a educação continua sendo altamente colonial, ressalta como uma matriz europeia de educação contribui para a propagação e manutenção de discursos racistas e sexistas. Exemplifica sua fala comentando sobre a estrutura –machista– da língua portuguesa que propõe o masculino como universal e sobre a invisibilidade do trabalho e contribuições de referências femininas na educação. No caso da América Latina, e mais especificamente do Brasil, é possível considerar, consoante Quijano (2005), que o fim do período colonial não significou, de fato, o fim da colonialidade. Por isso mesmo é que cada vez mais pesquisas têm apontado que é imprescindível pautar nossas práticas educacionais a partir do chão em que pisamos e dos saberes experienciais que vivenciamos nos diferentes contextos sociais e geográficos. Dessa forma, caminharemos na contramão das concepções que afirmam a noção colonial de que o contexto europeu seria uma espécie de régua universal.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Buscamos neste relato comentar a experiência vivenciada durante a roda de conversa sobre práticas de educação antiopressiva, realizada em novembro de 2022 nas dependências do CES-UC, e apontar e refletir sobre alguns dos principais temas surgidos durante os debates travados no evento. Temas importantíssimos para o campo da educação surgiram e foram alvo de trocas dialógicas entre os(as) participantes.

Procuramos chamar a atenção para as temáticas da formação inicial docente, para a importância de uma educação envolvida socialmente, do papel que a inter e transdisciplinaridade desempenham neste empreendimento e de algumas questões e problemas que a escola atual enfrenta. Analisando de forma mais detida alguns dos comentários feitos pelos(as) participantes, buscamos contribuir com os debates clássicos, como o da formação docente inicial, bem como os mais recentes no campo da educação/ensino, como o da questão da colonialidade na educação e as estratégias para a promoção de uma educação antiopressiva. Ao fazermos isso, procuramos ressaltar a importância crucial –se o que buscamos é uma educação antiopressiva, comprometida com a abordagem de temas socialmente relevantes– do desenvolvimento de perspectivas críticas e mais politizadas na educação.

Ao propormos a roda de conversa, procurávamos promover o contato com demais pesquisadores(as), professores(as) e estudantes de diferentes áreas profissionais e níveis educacionais, interessados(as) e envolvidos(as) em propostas semelhantes. Consideramos as trocas dialógicas realizadas durante o evento extremamente proveitosas. Com esta publicação, nossa pretensão é incentivar cada vez mais pesquisadores(as) e docentes a refletirem sobre o papel da escola/educação na construção de cidadãos e cidadã capazes de responder e combater estruturas de poder e discriminação e a buscarem uma prática antiopressiva de educação, no sentido de contribuir para uma formação crítica, politizada e socialmente envolvida.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Yaci Maria Marcondes Farias é doutoranda do Programa de pós-graduação em ensino, filosofia e história da ciência da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, Brasil. Apoiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-Brasil) para realização de doutorado sanduíche no âmbito do Programa Capes/print (edital CAPES/PRINTUFBA 001/2021).

Rita Campos é investigadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Apoiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, através do contrato DL57/2016/CP1341/CT0001.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bastos, F. (2019). “Eu fico meio sem saber como eu vou falar isso assim, do nada”: Currículo, diversidade sexual e ensino de biologia. Em R. D. V. L. de Oliveira, G. R. P. C. Queiroz, e P. P. Teixeira (Eds.), *Conteúdos cordiais: Biologia humanizada para uma escola sem mordaza* (pp. 37-47). Livraria da Física.
- Campos, R. (2021). Escolas enquanto ecossistemas colaborativos: (re)pensar as ligações entre formação, investigação e práticas pedagógicas. *Cescontexto*, 28, 23–30.
- Canen, A., e Oliveira, A. M. A. De (2002). Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 61–74. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300006>
- CES - Centro de Estudos Sociais. (2022). *Roda de conversa: Observatório das Políticas de Educação e Formação (OP.EDU)*. <https://www.ces.uc.pt/pt/agenda-noticias/agenda-de-eventos/2022/praticas-de-educacao-anti-opressiva>
- Farias, Y. M. M. (2020). “Uma canção pra você”: a música em uma proposta de Sequência Didática voltada para um ensino de biologia não sexista. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, 13(2), 268–288. <https://doi.org/10.46667/renbio.v13i2.360>
- Freire, P. (2019a). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz & Terra.
- Freire, P. (2019b). *Educação como prática da liberdade*. Paz & Terra.
- Kumashiro, K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 29. <https://doi.org/10.2307/1170593>
- Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocado, J. L., Pedroso, J. V.; Acosta Carrilho, J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. V., e Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Nunes, P. V., Giraldo, P., e Cassiani, S. (2021). Decolonialidade na educação em ciências: o conceito de bem viver como uma pedagogia decolonial. *Revista Interdisciplinar Sulear*, 9(4), 199–219.
- Quijano, A. (2005). *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Em *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. CLACSO.
- Santos, W. L. P. D. (2008). Educação científica humanística em uma perspectiva freireana: Resgatando a função do ensino de CTS. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 1(1), 109–131. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37426>
- Sepulveda, C. D. A. S. E. (2018). O racismo científico como plataforma para educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências. Em C. R. Flores (Ed.), *Programa De Pós-graduação Em Educação Científica E Tecnológica (PPGECT): Contribuições para a pesquisa e ensino* (pp. 243-270). Livraria da Física.
- Verrangia, D. (2014). Educação científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco. *Interacções*, 10(31). <https://doi.org/10.25755/int.6368>

A MOBILIZAÇÃO DE ARGUMENTOS DO FORO RELIGIOSO, CIENTÍFICO, JURÍDICO E CULTURAL NA CONTESTAÇÃO À IDEOLOGIA DE GÉNERO NOS ARTIGOS DE OPINIÃO DO OBSERVADOR

Júlia Garraio

Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra
juliagarraio@ces.uc.pt

Inês Amaral

Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra
Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra
ines.amaral@uc.pt

Teresa Toldy

Universidade Fernando Pessoa
Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra
toldy@ces.uc.pt

RESUMO

O jornal digital *Observador* destaca-se no panorama mediático português como um importante disseminador da contestação à “ideologia de género”, nomeadamente através de artigos de opinião. O presente estudo faz um mapeamento dos tipos de argumentos avançados nesses artigos. Apesar de a contestação à “ideologia de género” ter entrado em Portugal através da Igreja Católica e apesar de o *Observador* contar com vários/as colunistas que se identificam como cristãos/ãs, os argumentos do foro religioso são minoritários no corpus de análise. A maioria dos artigos esforçara-se por adotar uma argumentação do quadro jurídico-cultural e/ou científico. Em alguns artigos, esta argumentação é mobilizada para dar uma aura científica ao pânico moral sobre o bem-estar das crianças e dos jovens. Este estudo de caso aponta assim para a necessidade de a luta pela emancipação social e a resistência a movimentos e fenómenos que ameaçam a políticas de igualdade de género e não discriminação passarem por uma maior diálogo e colaboração com as ciências naturais e tecnológicas.

PALAVRAS-CHAVE

ideologia de género, Observador, religião, ciência, Portugal

1. INTRODUÇÃO¹

A contestação à “ideologia de género” entrou em Portugal através do seu inventor, a Igreja Católica. Segundo Giorgi (2018), a oposição de setores católicos portugueses ao que entendem por “ideologia de género” é perceptível em 2011 no contexto de uma campanha contra a homofobia nas escolas. É disso exemplo um artigo de opinião no jornal *Público* de Pedro Vaz Pato, juiz que foi nomeado presidente do Justiça e Paz em 2015. Nesse texto, Pato articula uma retórica de contestação à “ideologia de género” que, como veremos no presente estudo, será retomada em vários artigos de opinião do jornal *Observador*: a afirmação de que os Estudos de Género não passam de ideologia destinada a promover “uma verdadeira ‘revolução cultural’ que representa a ruptura com a matriz judaico-cristã da nossa cultura” e cuja forma de imposição através da legislação “revela tendências mais próprias de um Estado totalitário do que de um Estado respeitador da autonomia da sociedade civil” (Pato, 2011). É, porém, em 2013, que a Igreja Católica Portuguesa toma uma posição oficial relativamente à questão. Na carta pastoral “A propósito da ideologia de género” (13 de novembro de 2013), a Conferência Episcopal Portuguesa acusava a “ideologia de género” de promover identidades construídas fora dos planos do Criador, sustentando-se em duas linhas de argumentação muito fortes na doutrina católica: a teoria da complementaridade dos sexos e a valorização da maternidade como realização feminina (Garraio et al., 2023).

A carta pastoral de 2013 reproduz uma linha de argumentação desenvolvida a partir do Vaticano desde a década de 1990, que permitiu, através da contestação ao que definiu como “ideologia de género”, articular oposição a uma série de questões relacionadas com os direitos das mulheres, a igualdade de género e a cidadania LGBTQI, como, por exemplo, o casamento e adoção por casais do mesmo sexo (Case, 2019; Toldy e Garraio, 2020). Embora as campanhas contra a “ideologia de género” tenham estado, pelo menos nos primeiros anos, associados a meios católicos (ultra)conservadores e seus aliados políticos, os discursos anti-género deixaram há muito de ser algo exclusivo de meios sociais católicos, tendo desempenhado um papel sociopolítico significativo em contextos cristão ortodoxos, como, por exemplo, na Grécia e na Rússia (e.g. Karagiannopoulou e Papageorgiou, 2023; Norocel e Paternotte, 2023), e em setores evangélicos da América Latina (e.g., Beltrán e Creely, 2018; Martinez, 2022).

Entre a vasta investigação que tem vindo a realizar estudos tanto locais como comparativos de teor transnacional sobre as campanhas contra a “ideologia de género” há um maior foco na Europa e na América Latina, ou seja, em espaços de maioria cristã (e.g. Balieiro, 2018; Kuhar e Paternotte, 2017). Alguma investigação tem vindo, por um lado, a alargar as análises a outros espaços geográficos, como o continente africano (e.g. Awondo, 2022), e, por outro, a abordar o carácter transnacional das campanhas anti-género através da inclusão de outros

¹ O presente texto retoma investigação por nós desenvolvida que deu origem às seguintes publicações: Garraio e Toldy (2020), Garraio et al. (2023), Toldy e Garraio (2020). O trabalho de análise do papel do Observador na disseminação de discursos contra a “ideologia de género” foi realizado por Júlia Garraio e Inês Amaral e publicado em Garraio et al. (2023). Júlia Garraio e Inês Amaral desenvolveram esta investigação no quadro do projeto DeCodeM (De)Coding Masculinities (FCT: PTDC/COM-CSS/31740/2017).

espaços religiosos, como os países de maioria muçulmana.² Os estudos comparativos apontam também para a necessidade de analisar o conceito “ideologia de género” como um “cesto rudimentar” (Corrêa, 2017) que funciona como um “kit transnacional adaptável às circunstâncias locais” (Paternotte, 2023). Terá sido assim que o conceito desempenhou um papel importante no “não” ao referendo ao acordo de paz na Colômbia (Beltrán e Creely, 2018).

Os estudos sobre as retóricas de argumentação e os valores morais preconizados pela contestação à “ideologia de género” tendem a destacar a adoção, apropriação e instrumentação de questões e argumentos de foro religioso, a par da revigoração de vocabulários e imaginários de valorização de normas culturais associadas a tradições locais, como parte de estratégias políticas (ultra)conservadoras (e.g. Cornejo-Valle e Ramme, 2022; Kováts e Põim, 2015; Kuhar e Paternotte, 2017). Uma linha de investigação importante analisa as convergências e enredamentos entre as campanhas anti-género e os populismos políticos (e.g., Althoff, 2018; Giorgi et al., 2023; Kourou, 2020; Kováts, 2018; Morieson, 2021; Norocel e Giorgi, 2022). Apesar de a forma como os populismos se socorrem de linguagens do foro (pseudo-)científico ter sido alvo de estudo, inclusivamente no caso português (Giorgi, 2022), o papel da retórica (pseudo-)científica na contestação à “ideologia de género” em Portugal é ainda uma área pouco explorada. O presente artigo pretende precisamente oferecer um contributo para esta linha de investigação, focando-se para tal no jornal *Observador*.

Fundado em 2014 com uma orientação política definida de direita e contando com espaço significativo dedicado à opinião e ao comentário, o *Observador* tornou-se rapidamente num órgão noticioso de grande influência no panorama português e, enquanto agregador da *intelligentsia* de direita, propagador da ideologia neoliberal e conservadora. O *Observador* destaca-se no panorama mediático português como um importante disseminador da contestação à “ideologia de género” durante os anos de governos socialistas (desde 2015). Fê-lo em grande parte através de artigos de opinião sobre legislação implementada por estes governos: adoção por casais do mesmo sexo (Lei n.º 2/2016, de 29 de fevereiro); direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género e à proteção das características sexuais de cada pessoa (Lei n.º 38/2018, de 7 de agosto; a lei aplica-se a pessoas com mais de 16 anos); obrigação de todos os estabelecimentos do sistema educacional, independentemente de sua natureza pública ou privada, de garantir as condições necessárias para que crianças e jovens se sintam respeitados de acordo com a sua identidade de género, expressão de género e as suas características sexuais (Despacho nº 7247/2019, 16 de agosto).

Tentaremos, em seguida, identificar a dimensão da argumentação do foro (pseudo)científico relativamente a argumentos do foro religioso, jurídico e cultural, na contestação à “ideologia de género” nos artigos de opinião do *Observador*.

² Veja-se, por exemplo, alguns capítulos de Giorgi et al. (2023).

2. O CORPUS DE ANÁLISE

A nossa análise tem por base 115 artigos de opinião publicados no *Observador* entre 2014 (data da fundação do jornal) e 14 de agosto de 2022 (quando terminámos a recolha e iniciámos o tratamento dos dados). A recolha foi feita no motor de busca do *Observador* a partir das seguintes palavras-chave: “ideologia de género” e “identidade de género”.

Os primeiros artigos de opinião sobre “ideologia de género” são de 2015 (1) e 2016 (1). A presença do tema tem vindo a aumentar e atingiu picos em 2019 (33) e 2022 (40),³ ambos relacionados com polémicas envolvendo escolas: o “debate das casas de banho” (2019)⁴ e o “caso Famalicão” (2022).⁵ Oitenta artigos de opinião foram escritos por 58 homens e 41 por 15 mulheres. Os autores masculinos mais prolíficos foram o Padre Gonçalo Portocarrero Almada (9), do Opus Dei; Pedro Morais Vaz (4), advogado, militante do partido conservador CDS-PP e membro do Movimento Apostólico de Schoenstatt; e Pedro Afonso (4), psiquiatra. As mulheres mais prolíficas foram Maria Helena Costa (16), evangélica, autora do livro *Identidade de Género: Toda a Verdade*, publicado em 2019, presidente da Associação Família Conservadora, e até recentemente militante do partido populista Chega; Rita Fontoura (5), comentadora; e Helena Matos (4), autora e colunista de direita.

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Apesar de ter uma linha editorial definida (direita), o *Observador* oferece uma plataforma para diferentes opiniões. No entanto, dos 115 artigos de opinião do corpus, apenas seis apoiam legislação e iniciativas associadas à “ideologia de género”, enquanto três, sem expressarem abertamente uma posição sobre o tema, contestam a forma como o debate político tem sido conduzido em Portugal em certas questões associadas à “ideologia de género”. Tal como é exposto na Tabela 1, a maioria dos artigos de opinião discute questões relacionadas com a educação e os direitos das crianças e dos/as adolescentes (77).⁶ Dentro deste grupo, a maioria

3 A análise de Souza et al. (2022) sobre a edição online do jornal Expresso até 2019 sinaliza uma evolução semelhante. As primeiras referências datam de 2013 em notícias sobre a carta pastoral “A propósito da ideologia de género” da Conferência Episcopal Portuguesa, mas o tema só ganhou visibilidade a partir de 2018. O facto de Souza et al. (2022) terem identificado 49 peças (notícias e opiniões) no Expresso no período em questão, enquanto nós identificamos 75 artigos de opinião entre 2014 e 2019 –se tivéssemos incluído notícias o número seria muito superior–, revela o destaque o Observador deu a este tema.

4 O Despacho nº 7247/2019 foi discutido sarcasticamente como uma questão de casas de banho: se as crianças e os/as adolescentes deveriam poder escolher a casa de banho na escola de acordo com a sua identidade de género.

5 Em 2021, dois alunos de uma escola de Vila Nova de Famalicão foram reprovados, apesar de terem excelentes notas, porque os pais os tinham proibido de frequentar as aulas de Cidadania e Desenvolvimento, alegando que nessas aulas se ministrava “ideologia de género”. As aulas de Cidadania e Desenvolvimento são obrigatórias desde 2018 e abordam temas como igualdade de género, sexualidade, meio ambiente, empreendedorismo, entre outros. Como o caso passou para tribunal, tem estado repetidamente sob os holofotes dos media.

6 Este número inclui 39 artigos de opinião sobre currículos escolares e 38 sobre a lei que permite a mudança de sexo aos 16 anos e a questão das casas de banho escolares. Dos 45 artigos sobre questões trans, apenas 7 não as abordam no contexto dos direitos das crianças e dos/as adolescentes (ver Tabela 1).

discute a Lei nº 38/2018 (autodeterminação da identidade e expressão de género), o Despacho nº 7247/2019 (obrigação de as escolas respeitarem a identidade de género) e as aulas de Cidadania e Desenvolvimento (obrigatórias a partir de 2018).

TABELA 1: TEMÁTICAS DOS ARTIGOS DE OPINIÃO DO CORPUS

Temáticas	Número de artigos
Currículos das escolas (aulas de Cidadania e Desenvolvimento, caso Famalicão, etc.)	39
Trans (mudança de sexo, lei que permite a mudança de sexo aos 16 anos, casas de banho nas escolas, autodeterminação sexual, etc.)	45
Ativismo LGBTQ+ e a sua visibilidade pública	13
Género e Estudos de Género	10
Outros	8

Fonte: Elaborado pela autoras.

A Tabela 2 sintetiza os tipos de argumentos mobilizados nos artigos de opinião do corpus para contestar a “ideologia de género”.

TABELA 2: ARGUMENTOS MOBILIZADOS NOS ARTIGOS DO CORPUS

Tipo de argumento	Número de artigos
Referências à religião (por exemplo, referências e/ou citações da Bíblia, documentos do Vaticano e representantes da Igreja Católica; papel histórico do catolicismo/cristianismo na(s) nação(s) portuguesa/europeia; fé pessoal, etc.)	21
Referências à ciência (e.g., estudos nas áreas de genética, biologia, psiquiatria, etc.; críticas e deslegitimação dos Estudos de Género; disforia de género; suicídios entre pessoas trans; acusações ao lobby da farmacêutica, etc.)	51
Referências à cultura, normas sociais e legislação (inter)nacional (por exemplo, Constituição Portuguesa; direitos humanos; liberdades individuais; direitos das mulheres; ameaça de totalitarismo e ditadura; costumes sociais; sexualização de crianças e pedofilia; marxismo cultural; cultura de cancelamento; doutrinação, etc.)	81
Referências à religião e à ciência	15
Referências à religião, cultura, normas sociais e legislação (inter)nacional	8
Referências à ciência, cultura, normas sociais e legislação (inter)nacional	29
Referências à religião, ciência, cultura, normas sociais e legislação (inter)nacional	4

Fonte: Elaborado pela autoras.

4. DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1. ARGUMENTOS DO FORO RELIGIOSO

Embora a contestação à “ideologia de género” tenha sido introduzida em Portugal pela Igreja Católica, apenas 21 artigos de opinião do corpus mencionam a religião. Alguns fazem apenas breves referências: por exemplo, autores/as que mencionam a sua fé cristã como orientadora dos seus posicionamentos políticos e/ou o papel do catolicismo como elemento estruturante da cultura portuguesa. Outros artigos incluem citações e referências à Bíblia e a documentos do Vaticano e da Conferência Episcopal Portuguesa (ver Tabela 2). O padre Portocarrero de Almada é o autor que mais utiliza argumentos do foro religioso. Dos seus nove artigos de opinião, seis mencionam as doutrinas da complementaridade e feminilidade da Igreja Católica e citam documentos como “A propósito da ideologia de género” (Conferência Episcopal Portuguesa, 2013) e “Homem e mulher os criou” (Congregação para a Educação Católica, 2019). Em três artigos de opinião, essa argumentação é colocada em diálogo com a ciência. Almada (2018) afirma que o bem-estar das crianças e dos/as jovens está ameaçado pelos currículos escolares e pela legislação que permite a transição sexual aos 16 anos, às quais atribui o aumento da ansiedade, confusão e depressão entre as gerações mais jovens. A sua afirmação de que a doutrina do Vaticano é válida como orientação para toda a sociedade portuguesa assenta, por um lado, no pressuposto de que está de acordo com a natureza (e, a partir daí, com a ciência) (Almada, 2019) e, por outro, na sua compreensão da cultura e da nação portuguesas como resultantes de um projeto católico (Almada, 2017). A sua argumentação vai ao encontro de duas premissas do Opus Dei: não há separação entre política e religião; os católicos devem (re)apropriar-se da política lutando por ocupar posições de poder.⁷

4.2. ARGUMENTOS DO FORO CIENTÍFICO

A maioria dos artigos de opinião (51) do *Observador* sobre “ideologia de género” tenta adotar uma retórica científica com referências à medicina, psiquiatria, psicologia e às ciências da educação como enquadramento da discussão. Tal verifica-se também nos/as autores/as ligados/as ao Cristianismo como Pedro Morais Vaz, do Movimento Apostólico Católico de Schoenstatt, e a evangélica Maria Helena Costa. Dos quatro artigos de opinião de Vaz, dois mencionam a ciência e nenhum a religião. Dos 16 artigos de opinião de Costa, três mencionam o cristianismo, enquanto oito incluem referências à ciência. Este modo de argumentação visa contrariar a imagem de atraso e irracionalidade, que certos setores liberais e de esquerda costumam associar ao conhecimento informado pela fé religiosa e, mais especificamente, às campanhas contra a “ideologia de género”. A publicação de artigos de opinião de autores cujas profissões estão associadas à ciência é crucial para esse

7 A Opus Dei foi fundada na Espanha em 1928. Apenas uma minoria de seus membros são sacerdotes; a maioria tem uma vida secular de acordo com o pressuposto da Opus Dei de que a vida quotidiana pode ser um caminho para a santidade. A prática da organização de tentar evangelizar a intelligentsia, bem como o seu apoio a alguns regimes ditatoriais de direita, fez da Opus Dei uma das instituições católicas mais controversas da atualidade (Opus Dei, 2024).

propósito. Veja-se, por exemplo, o artigo de Fernandes (2022), professora de Economia, que acusa os/as ativistas de dificultarem a discussão científica sobre questões trans. Veja-se também o contributo de Pedro Afonso, psiquiatra. Na proposta legislativa em discussão em 2017 com vista a permitir a transição sexual aos 16 anos, o colunista acusa uma agenda política sem base científica:

A estratégia por detrás desta mutação social, que agora se pretende implementar pela via legislativa, é fazer crer que a ideologia de género é cientificamente correta. As teses desta ideologia são apresentadas como um dado científico consensual e indiscutível, mas isto é absolutamente falso. A natureza tem regras, cabe à ciência compreendê-las e decodificá-las. Portanto, compete à ciência elaborar as teorias que ajudem a desvendar a realidade e não o contrário, como acontece na ideologia do género: elaborou-se uma teoria e para a validar procura-se alterar a realidade. (Afonso, 2017)

Um ano mais tarde, quando a Lei n.º 38/2018 foi aprovada, o psiquiatra declarou:

Esta lei que foi aprovada é essencialmente ideológica. Baseia-se na ideologia de género que, pelo seu radicalismo, se opõe à ciência e à boa prática médica. Esta ideologia teve início nos anos 60, na sequência do movimento de contracultura. Nessa altura, a psiquiatria também foi atacada e procuraram destruí-la, negando, por exemplo, a existência de doenças psiquiátricas como a esquizofrenia. (Afonso, 2018)

Os autores do corpus que afirmam contestar a “ideologia de género” através da ciência utilizam as seguintes estratégias: referências a estudos, especialmente das áreas de genética, biologia, psiquiatria e psicologia; referências a efeitos secundários da mudança de sexo e casos individuais de pessoas que foram mal diagnosticadas e/ou se arrependem da mudança; crítica ao trabalho de estudiosos influentes nas áreas de sexualidade (por exemplo, Wilhelm Reich) e estudos de género (por exemplo, Judith Butler) e/ou associação dos seus nomes a práticas criminosas (por exemplo, a acusação a Kinsley de pedofilia); afirmação de que o lobby das farmácias está a fomentar a implementação de legislação que permita a mudança de sexo para aumentar os seus lucros. Concomitantemente, os estudos de género são retratados como sendo guiados por agendas políticas da parte de “minorias barulhentas e sempre zangadas” (Fonseca, 2022), que, sob a influência das “modas” das universidades anglo-saxónicas (Graça, 2022), ganhou espaço nas universidades e está a usar as crianças para alcançar seus fins:

Este despacho não é sobre casas de banho, é muito mais do que isto. É mais um passo para impor a ideologia de género nas escolas. É mais uma vez a instrumentalização das crianças para fins políticos. Se há adultos que acreditam que o género é uma mera construção social, que a sociologia se sobrepõe à biologia, que a ideologia se sobrepõe à ciência, têm liberdade para o fazer. Mas façam um favor: deixem as crianças em paz! (Duque, 2019)

Conscientes das implicações de ter este tipo de artigos de opinião num jornal tão influente como o *Observador*, Sérgio Andrade Carvalho, professor de Psicologia e investigador em Psicologia Clínica, e João Emanuel Diogo, investigador em Filosofia, usaram o “direito de resposta” a um artigo de opinião de Maria Helena Costa para denunciar essa retórica como fraudulenta. Apoiando-se em estudos clínicos sobre disforia de género e tratamentos de transição médica e em declarações de entidades científicas conceituadas nesta área – estudos

cujos links de acesso são adicionados ao texto–, os autores denunciam no texto de Costa “imprecisões e erros que, do ponto de vista factual (técnico e científico), devem ser esclarecidos”, pois exibem uma estratégia retórica perigosa de deturpação da ciência: “Selecionar casos isolados e, a partir deles, fundamentar posições (habitualmente confirmando o que já prévia e emocionalmente defendemos) é uma habilidade retórica de movimentos anti-progresso e/ou pseudocientíficos” (Carvalho e Diogo, 2022).

4.3. ARGUMENTOS DO FORO CULTURAL, POLÍTICO E JURÍDICO

O pressuposto de que a “ideologia de género” tem potencial para abalar os pilares básicos da sociedade e das instituições portuguesas torna-se evidente através da proeminência de referências à cultura, às normas sociais e à jurisdição (inter)nacional: 81 (ver Tabela 2). A retórica do pânico moral sobre a segurança dos “nossos filhos” enquanto ameaça existencial ao “nosso modo de viver” –elemento central nas campanhas contra a “ideologia de género” em países como o Brasil (Balieiro, 2018)– está presente em diversos artigos de opinião do *Observador*: “O socialismo nacionalizou seus filhos. Os pais são meros doadores de esperma, barrigas de aluguer e pagantes ” (Costa, 2022). Mencionado por alguns artigos de opinião juntamente com *woke*, a cultura de cancelamento, *critic race theory* e leituras críticas da história de Portugal e do colonialismo, a “ideologia de género” é acusada de servir uma agenda encapotada do marxismo (Almada, 2015) que a utiliza como um cavalo de Tróia numa guerra cultural contra a sociedade ocidental. Numa retórica em que ressoa a adoção de um enquadramento anticolonial que se encontra em discursos anti-ideologia de género em alguns países da Europa de Leste (Korolczuk e Graff, 2018), a Polónia é elogiada como uma nação que resiste ao “Diktat arco-íris de Bruxelas a um povo católico que já resistiu a opressões de muitas cores” (Pinto, 2021). Para além disso, são comuns as referências à Inquisição, à Mocidade Portuguesa, à Alemanha nazi, à União Soviética e às distopias de Orwell para invocar o espectro do Totalitarismo que supostamente se esconde por trás das agendas da “ideologia de género”:

Os sinais estão todos aí e são evidentes. Estão reunidos todos os ingredientes necessários para a implementação da ditadura de pensamento. Foi assim com o nazismo e é assim com o comunismo (que infelizmente ainda mexe). A tentativa de hegemonia de pensamento do grupo dominante sobre os dominados é clara. Não basta votar para dizer que vivemos numa sociedade livre, essa é apenas uma das expressões de liberdade, as restantes estão a ser combatidas pelos promotores da ideologia de género. (Sacadura, 2017).

É assim que os/as opositores/as da “ideologia de género” argumentam ser defensores/as da liberdade, dos direitos fundamentais e do estado de direito. O apoio a uma iniciativa de 85 deputados de partidos de direita que, em julho de 2019, requereu ao Tribunal Constitucional a averiguação da constitucionalidade da Lei n.º 38/2018 ancora-se precisamente na narrativa de que a Constituição está ameaçada. Essa narrativa contribuiu, por um lado, para deslegitimar a esquerda como ameaça à democracia e, por outro, para exercer pressão sobre a direita.

Os partidos de esquerda são acusados de ameaçarem a democracia através de “agendas identitárias” e de trair causas que afirmam defender, como os direitos das mulheres. Por

exemplo, o acesso de mulheres trans aos espaços femininos é retratado como injusto (desporto) e perigoso (violação na prisão). Neste contexto são ainda de destacar os artigos de opinião de autores homossexuais que reclamam visibilidade pública sem se identificarem com o atual ativismo LGBT+, preconizando antes formas de participação política em iniciativas e campos políticos de direita (e.g. Morais, 2022). É neste sentido que o *Observador* leva a cabo um jornalismo comprometido com os direitos dos homossexuais⁸ e com o princípio da diversidade através da meritocracia – e que se traduz, por exemplo, na significativa presença de mulheres jornalistas (embora não como colunistas) e na presença de colunistas negros.

O período em análise é marcado por uma profunda crise na direita portuguesa: a incapacidade de o PSD voltar ao poder; o surgimento de novos partidos com agendas radicais (a IL ultraliberal e o Chega populista e xenófobo), que levaram ao quase desaparecimento do CDS-PP e aprofundaram a crise do PSD. A rejeição da “ideologia de género” é mobilizada em vários artigos de opinião do *Observador* para articular propostas de reforma da direita, como sugerem os seguintes exemplos: alguns artigos de opinião argumentam que programas liberais de direita focados exclusivamente na economia que não prestam atenção a questões culturais, como a disseminação da “ideologia de género”, estão condenados ao fracasso (Santos e Alvim, 2019); a ascensão do populismo é atribuída à relutância dos partidos de direita em desafiar a “ideologia de género” e o “monopólio cultural da esquerda” (Ribeiro, 2022). A própria existência de uma polémica sobre “ideologia de género” é mobilizada para travar o tropo populista “elite versus povo”:

Ora, num país tão pequeno que nem devia ter interior, largamente concentrado nos arrabaldes da capital e da segunda maior cidade, com milhões de pessoas a viverem com um salário médio inferior a mil euros, com tanta gente que ganha tão pouco que nem impostos sobre o rendimento paga, que passa todos os dias 2 ou mais horas em transportes públicos que não funcionam, que paga balúrdios por creches e que, também por isso, tem menos filhos do que queria ter [...], é natural que as pessoas não estejam muito interessadas em discutir temas que interessam a uma minoria de privilegiados: à esquerda burguesa, progressista e cada vez mais afastada dos trabalhadores, que vive em conflitos identitários e sociais, e à direita beata e aparentemente aristocrática, que o resto das pessoas dela só sabe que os seus membros usam dois apelidos e dão apenas um beijinho. (Poças, 2019)

Como sinalizam estes artigos de opinião, a oposição à “ideologia de género” articulou-se com o combate à influência da esquerda na sociedade portuguesa e com esforços para reconstruir a direita através de uma redefinição da divisão direita-esquerda.

5. CONCLUSÃO

Os artigos de opinião do *Observador* indicam que os discursos anti-género foram diversificados e articulados principalmente através de oposição à legislação avançada por

⁸ O programa ADN do Observador venceu o prémio ex aequo 2015, que distingue trabalhos que dão visibilidade à juventude LGBT+. A jornalista Rita Porto venceu o Rainbow Award 2017 pela associação LGBTQI ILGA Portugal. Um dos seis artigos de opinião que apoiam legislação associada à “ideologia de género” é da autoria de um dos diretores executivos do Observador (Pinheiro, 2019).

governos socialista, focando-se principalmente na educação e nos direitos de cidadania LGBT+. Apesar de a contestação à “ideologia de género” ter entrado em Portugal através da Igreja Católica e apesar de o *Observador* contar, entre os seus colunistas regulares, com vários/as colunistas que se identificam como cristãos/ãs, os argumentos do foro religioso são minoritários no corpus de análise. A maioria dos artigos de opinião esforçara-se por adotar uma argumentação do quadro jurídico-cultural e/ou científico. Em colunistas como Maria Helena Costa, esta argumentação é mobilizada para dar uma aura científica e/ou jurídica ao pânico moral sobre o bem-estar das crianças e dos jovens e à defesa da “nossa” cultura.

Este estudo de caso aponta assim para a necessidade de a luta pela emancipação social e a resistência a movimentos e fenómenos que ameaçam a políticas de igualdade de género e não discriminação passarem por um maior diálogo e colaboração com as ciências naturais e tecnológicas.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Júlia Garraio é investigadora do Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra

Inês Amaral é Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e investigadora do Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra

Teresa Toldy é Professora Catedrática da Universidade Fernando Pessoa e investigadora do Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, P. (2017, 19 de setembro). A estratégia para acabar com os rapazes e as raparigas. *Observador*. <https://observador.pt/opiniao/a-estrategia-para-acabar-com-os-rapazes-e-as-raparigas/>

Afonso, P. (2018, 16 de abril). Os super-homens legisladores. *Observador*. <https://observador.pt/opiniao/os-super-homens-legisladores/>

Almada, G.P. (2015, 22 de agosto). A ideologia de género, que ideologia é?. *Observador*. <https://observador.pt/opiniao/a-ideologia-de-genero-que-genero-de-ideologia-e/>

Almada, G.P. (2017, 1 de dezembro). Portugal católico. *Observador*. <https://observador.pt/opiniao/portugal-catolico/>

Almada, G.P. (2018, 14 de abril). Uma lei perigosa. *Observador*. <https://observador.pt/opiniao/uma-lei-perigosa/>

Almada, G.P. (2019, 15 de junho). A ideologia de género não é ciência, é ideologia. *Observador*. <https://observador.pt/opiniao/a-ideologia-de-genero-nao-e-ciencia-e-ideologia/>

- Althoff, A. (2018). Right-wing populism and religion in Germany: conservative Christians and the Alternative for Germany (AfD). *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*, 2, 335–363. <https://doi.org/10.1007/s41682-018-0027-9>
- Awondo, P. (2022, October 28). Campaigning against Gender and the Emergence of the New Sexual Patriots in Central Africa. Global Anti-Gender and Anti-LGBTQ+ Politics: Historical Continuities, Transnational Connections, Contested Futures [Paper presentation]. *Conference on Global Anti-Gender and Anti-LGBTQ+ Politics: Historical Continuities, Transnational Connections, Contested Futures*, University of Chicago.
- Balieiro, F. (2018). “Don’t mess with my kids”: Building the moral panic of the child under threat. *Cadernos Pagu*, 53. <https://doi.org/10.1590/18094449201800530006>
- Beltrán, W. e Creely, S. (2018). Pentecostals, gender ideology and the peace plebiscite: Colombia 2016. *Religions*, 9, 1–19. <https://doi.org/10.3390/rel9120418>
- Carvalho, S.A. e Diogo, J.E. (2022, 13 de abril). O medo da diferença, a opinião e os factos (em resposta a Maria Helena Costa). *Observador*. <https://observador.pt/opiniao/o-medo-da-diferenca-a-opiniao-e-os-factos-em-resposta-a-maria-helena-costa/>
- Case, M.A. (2019). Trans Formations in the Vatican’s War on “Gender Ideology”. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 44(3), 639-664. <https://doi.org/10.1086/701498>
- Conferência Episcopal Portuguesa (2013, Novembro 14). *A propósito da ideologia de género*. <https://www.conferenciaepiscopal.pt/v1/a-proposito-da-ideologia-do-genero/>
- Congregação para a Educação Católica (2019). *Homem e mulher os criou: Para uma via de diálogo sobre a questão do gender na educação*. www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20190202_maschio-e-femmina_po.pdf
- Cornejo-Valle, M. e Ramme, J. (2022). “We Don’t Want Rainbow Terror”: Religious and Far-Right Sexual Politics in Poland and Spain. Em C. Möser, J. Ramme e J. Takács (Eds.), *Paradoxical Right-Wing Sexual Politics in Europe: Global Queer Politics* (pp. 25-60). Palgrave Macmillan.
- Correa, S. (2017). Gender Ideology: tracking its origins and meanings in current gender politics. *Engenderings LSE*. <https://blogs.lse.ac.uk/gender/2017/12/11/gender-ideology-tracking-its-origins-and-meanings-in-current-gender-politics/>
- Costa, M.H. (2022, 13 de agosto). Pais não têm de ser informados sobre problemas de saúde sexual dos filhos menores? *Observador*. <https://observador.pt/opiniao/pais-nao-tem-de-ser-informados-sobre-problemas-de-saude-sexual-dos-filhos-menores/>
- Duque, J.M.S. (2019, 3 de setembro). Isto não é sobre casas de banho. *Observador*. R <https://observador.pt/opiniao/ecologia-integral-e-ecologia-humana/>
- Fernandes, P. (2022, 18 de abril). O que é isso da agenda trans? *Observador*. <https://observador.pt/opiniao/o-que-e-isso-de-agenda-trans/>

Fonseca, R.A. (2022, 26 de julho). O paradoxo do extremismo. *Observador*. <https://observador.pt/opinioao/o-paradoxo-do-extremismo/>

Garraio, J. e Toldy, T. (2020) "Ideologia de género": Origem e disseminação de um discurso antifeminista. *Mandrágora*, 26(1), 129-155. <https://doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v26n1p129-155>

Garraio, J, Toldy, T., Carvalho, A.S., Santos, S.J. e Amaral, I. (2023). "Gender Ideology" in Portugal: The Circulation and Political Performance of Anti-Gender Discourses in Society and Politics. Em A. Giorgi, J. Garraio e T. Toldy (Eds.), *Gender, Religion and Populism in the EU-Related Mediterranean* (pp. 31-54). Routledge.

Giorgi A. (2018). Quand l'égalité de genre est-elle devenue l'idéologie du genre? L'étrange cas du Portugal. Em R. Kuhar e D. Paternotte (Eds.), *Campagnes anti-genre en Europe. Des mobilisations contre l'égalité* (pp. 247-268). Presses universitaires de Lyon.

Giorgi, A. (2022). Inconvenient Truths? Populist Epistemology and the Case of Portugal. Em H. Eslen-Ziya e A. Giorgi (Eds.), *Populism and Science in Europe. Palgrave Studies in European Political Sociology* (pp. 231-254). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-97535-7_11

Giorgi, A., Garraio, J. e Toldy, T. (Eds.) (2023). *Gender, Religion and Populism in the EU-Related Mediterranean*. Routledge.

Graça, J.M. (2022, 15 de julho). Famalicão. *Observador*. <https://observador.pt/opinioao/famalicao/>

Karagiannopoulou, C. e Papageorgiou, N. (2023). Gender, Religion, and Populism in Contemporary Greece: The Cohabitation Agreement Debate. Em A. Giorgi, J. Garraio e T. Toldy (eds.), *Gender, Religion and Populism in the EU-Related Mediterranean* (pp. 130-149). Routledge.

Kourou, N.S. (2020), *Right-wing populism and anti-gender movements: the same coin with different faces* (Policy Brief No. 68). Global Political Trends Center. <https://www.jstor.org/stable/resrep25189>

Kováts, E., e Pöim, M. (2015). *Gender as symbolic glue: The position and role of conservative and far right parties in the anti-gender mobilization in Europe*. Foundation for European Progressive Studies.

Kováts, E. (2018). Questioning consensus: right-wing populism, anti-populism, and the threat of "gender ideology". *Sociol Res Online* 23(2): 528–538. <https://doi.org/10.1177/1360780418764735>

Kuhar, R. e Paternotte, D. (2017) (Eds.). *Anti-Gender Campaigns in Europe: Mobilizing against Equality*. Rowman & Littlefield International.

Martinez, M. (2022). Being a 'terribly Christian Minister': populism, gender, and anti-feminism in Damares Alves's ministerial performance. *Identities*, 29(4), 500-517. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2022.2037900>

Morais, M.B. (2022, April 9). Sou homossexual e não subscrevo a teoria de género. *Observador*. <https://observador.pt/opinioao/sou-homossexual-e-nao-subscrevo-a-teoria-de-genero/>

Morieson, N. (2021). *Religion and the Populist Radical Right: Secular Christianity and Populism in Western Europe*. Vernon Press.

Norocel, O. C., e Giorgi, A. (2022). Disentangling radical right populism, gender, and religion: An introduction. *Identities*, 29(4), 417–428. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2022.2079307>

Norocel, O.C., e Paternotte, D. (2023). Special Issue: The Dis/Articulation of Anti-Gender Politics in Eastern Europe. *Problems of Post-communism*, 70(2), 123–129 <https://doi.org/10.1080/10758216.2023.2176075>

Opus Dei (2024). In *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Opus-Dei>

Paternotte, D. (2023). Victor Frankenstein and its creature: the many lives of 'gender ideology'. *International Review of Sociology*, 80–104. <https://doi.org/10.1080/03906701.2023.2187833>

Patto, P.V. (2011, 5 de fevereiro). Entre sexo e género. *Público*. <https://www.publico.pt/2011/02/05/jornal/entre-sexo-e-genero-21220925>

Pinheiro, M. (2019, 23 de agosto). O CDS fecha-se na casa de banho. *Observador*. <https://observador.pt/opiniao/o-cds-fecha-se-na-casa-de-banho/>

Pinto, J.N. (2021, 29 de outubro). A batalha de Varsóvia. *Observador*. <https://observador.pt/opiniao/a-batalha-de-varsovia/>

Poças, N.G. (2019, 26 de agosto). O género da direita. *Observador*. <https://observador.pt/opiniao/o-genero-da-direita/>

Ribeiro, R.M. (2022, 2 de maio). A direita envergonhada. *Observador*. <https://observador.pt/opiniao/a-direita-envergonhada/>

Sacadura, B. (2017, 22 de julho). A ditadura da ideologia de género. *Observador*. <https://observador.pt/opiniao/a-ditadura-da-ideologia-de-genero/>

Santos, J.M.P. e Alvim, A. (2019, 20 de maio) Porque um liberal não vota Iniciativa Liberal. *Observador*. <https://observador.pt/opiniao/porque-um-liberal-nao-vota-iniciativa-liberal/>

Souza, J.I.L., Cerqueira, C.P.B., Souza, N.R. e Eduardo, M.C. (2022). “Ideologia de género” como instrumento político nos jornais do Brasil e de Portugal. *Revista Estudos Feministas*, 30(3). <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n378510>

Toldy, T., Garraio, J. (2020). Gender Ideology: A Discourse That Threatens Gender Equality. Em W. Leal Filho, A. Azul, L. Brandli, A. Lange Salvia, e T. Wall, (Eds.) *Gender Equality. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-70060-1_86-1

LINGUAGENS OPRESSORAS: NOTAS SOBRE A INGLÉSIZAÇÃO ACADÊMICA

Laís Rodrigues

Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra

lrdoossa@gmail.com

RESUMO

Atualmente, observamos um processo de inglesização acadêmica, que forja novas hierarquias de poder a partir da imposição do inglês como língua global de pesquisa e ensino superior. A inglesização acadêmica não apenas cria hierarquias globais entre nativos e não nativos em inglês; também cria hierarquias locais, aumentando ainda mais as desigualdades pré-existentes que privilegiam certos grupos e legitimam o sofrimento da maioria. Sendo assim, o objetivo deste artigo teórico, principalmente a partir dos trabalhos de Frantz Fanon e Gloria Anzaldúa, é discutir como as hierarquias de linguagem, que reforçam diferentes formas de opressão e sistemas de poder, se refletem na inglesização acadêmica, criando hierarquias, desigualdades e exclusões globais e locais.

PALAVRAS-CHAVE

linguagem opressiva, linguagem acadêmica, hierarquias globais, hierarquias locais, inglesização

1. INTRODUÇÃO

A linguagem¹ é uma parte essencial da vida, influenciando como vivemos, como aprendemos e até como produzimos conhecimento. Linguagem, portanto, é uma forma de existir, tanto para você, quanto para o outro (Fanon, 1952/2008). Então, se a linguagem (ou, metaforicamente, a língua) de alguém é controlada, controla-se a própria existência dessa pessoa, como ela se expressa para o mundo, como ela existe para outra pessoa. Assim, domar a língua “selvagem”, a língua que se rebela, significa controlar o que se diz, como se diz e quem o diz (Anzaldúa, 1987).

1 Neste artigo, linguagem será adotada como um conceito abrangente, mais relacionado às ideias de Frantz Fanon e Gloria Anzaldúa, abrangendo não apenas a ideia de língua como idioma, como também sistemas de comunicação de uma forma mais ampla, como será mais bem debatido ao longo das seções 1 e 2. Também ressalto que, como muitos dos textos usados são em inglês, em que o uso de língua e linguagem são traduzidos como uma única palavra (language), eu traduzi alguns trechos usando o termo língua-linguagem.

A linguagem também pode controlar o que uma pessoa sabe e como essa pessoa produz conhecimento. Isso acontece principalmente por meio de hierarquias linguísticas, pois a linguagem significa a apropriação de uma realidade, uma cultura (Fanon, 1958/2008). A linguagem, assim, não é apenas uma forma de se expressar, mas também de expressar um conjunto específico de valores culturais, religiosos, socioeconômicos, dentre outros (Fanon, 1952/2008). Por meio da adoção de uma determinada linguagem, em particular a linguagem ocidental-colonial-capitalista, forjamos saberes que se situam no contexto e nas realidades ocidentais-coloniais-capitalistas (Mignolo, 2011).

Modelos ocidentais-coloniais-capitalistas fazem parte de uma metanarrativa universal segundo a qual o mundo “evoluiu” naturalmente de acordo com certas lógicas, como as formas de democracia estadunidense-europeias e os paradigmas econômicos neoliberais. Ainda de acordo com essa metanarrativa, não seguir tais lógicas significa que uma comunidade ou civilização é “naturalmente” inferior (Lander, 2005). A premissa da superioridade intelectual-cultural-econômica ocidental legitimou a subordinação cultural e a opressão de sociedades que são rotuladas (pelo próprio Ocidente) como “subdesenvolvidas”, “selvagens” e “primitivas” (Tostanova e Mignolo, 2012). Dominar a linguagem “superior” de grupos ocidentais-colonizadores-capitalistas, portanto, torna-se fundamental para se tornar mais humano, mais branco, mais distante da negritude e da selvageria, pois o homem que domina a linguagem “superior” domina o mundo expresso por essa linguagem (Fanon, 1952/2008).

A linguagem reforça hierarquias raciais, culturais, sociais, étnicas (dentre outras), criadas e mantidas pelas nações ocidentais-coloniais-capitalistas (Maldonado-Torres, 2007), mas que não são impostas exclusivamente por elas, como também por grupos dominantes dentro de nações consideradas “subdesenvolvidas”, “atrasadas”, “terceiro-mundistas” (Quijano, 1991; Fanon, 1952/2008). Sendo assim, o objetivo deste trabalho é discutir como as hierarquias de linguagem, que reforçam diferentes formas de opressão e sistemas de poder, se refletem na inglesização acadêmica, criando hierarquias, desigualdades e exclusões globais e locais. A proposta deste trabalho parte de uma discussão teórica sobre línguas/linguagens ocidentais-coloniais-capitalistas baseada, principalmente, nos trabalhos de Frantz Fanon e Gloria Anzaldúa. Busca-se aqui contribuir com debates e discussões acerca de opressões de linguagens, de forma mais geral, e especificamente de linguagens acadêmicas, com o processo de inglesização.

2. A HIERARQUIZAÇÃO DE LINGUAGENS

Atualmente, a linguagem “superior”, da “verdadeira” ciência, do “verdadeiro” conhecimento, é representada pelo idioma inglês (e pela linguagem inglesa), particularmente a partir da liderança mundial dos Estados Unidos nas últimas décadas (Mignolo, 2011). Portanto, uma pessoa só será completamente humana, só terá uma verdadeira “cidadania” e será uma verdadeira “estadunidense”, se falar inglês à maneira estadunidense (ou *American Way of Speaking*), caso contrário, continuará a ser “subdesenvolvida” e deverá retornar às suas nações

“subdesenvolvidas” (Anzaldúa, 1987). Da mesma forma que a “humanidade plena”, a raça de referência é atualmente representada pela estadunidense (Cardoso, 2020), e o mesmo ocorre com a linguagem estadunidense, que se torna uma “chave para o cofre”.

A linguagem como “chave do cofre” oferece acesso àquelas pessoas nas margens que querem ser localizadas no centro; é a razão pela qual a pessoa colonizada-marginalizada muitas vezes não só falha em lutar contra a opressão imposta pela hierarquização linguística, como também impõe tal opressão a si própria. Afinal de contas, pessoas classificadas como inferiores precisam demonstrar que sua humanidade é igual àquela de grupos opressores (Fanon, 1952/2008; Mignolo, 2011). Tal autoimposição da opressão linguística, portanto, oferece à pessoa marginalizada a possibilidade de acesso ao poder e ao contexto internacional, que abandona sua própria linguagem em troca do acesso ao centro (Quijano, 1991; Fanon, 1952/2008); a rebelião e a resistência tornam-se um privilégio exclusivo de opressores.

No contexto acadêmico, a hierarquização da linguagem também tem influência, tendo em vista sua ligação direta com a hierarquização do conhecimento. Particularmente a partir do período Renascentista, o sistema de conhecimento colonial-moderno foi historicamente preservado por seis línguas (e linguagens) coloniais-imperiais europeias: italiano, espanhol, português, francês, alemão e inglês (Mignolo, 2011). O sistema colonial-moderno forjou e foi forjado a partir de uma metalinguagem que justifica as hierarquias criadas entre saberes modernos e saberes Outros (ou não-modernos). Essa metalinguagem foi transformada, reproduzida e adaptada ao longo dos séculos, agora plenamente ajustada à globalização neoliberal (Tlostanova e Mignolo, 2012).

A hierarquização das linguagens tornou-se parte essencial da hierarquização dos conhecimentos, ao mesmo tempo que a reproduz, privilegiando o conhecimento ocidental-colonial-capitalista, assim como sua produção e sua expansão. Portanto, as línguas e linguagens europeias têm sido historicamente dominantes e privilegiadas na comunicação acadêmica e na produção de conhecimento, teorias e metodologias. Essa hierarquização das linguagens serve não apenas para estabelecer o conhecimento ocidental-colonial-moderno como “verdadeira” ciência, mas também para marginalizar outras linguagens como produtoras não de conhecimento/teorias, mas de opiniões, folclore e crenças (Mignolo, 2011).

Atualmente, observamos um processo de inglesização acadêmica, forjando novas formas de hierarquias de poder e questões identitárias relacionadas ao discurso (e imposição) do inglês como uma linguagem “global”. Apesar do aumento da inglesização fora dos contextos anglófonos, essa imposição linguística raramente é contestada, questionada e resistida, uma vez que “a inglesização está, em última análise, ‘recriando’ locais como anglófonos por meio de um processo quase voluntário de imperialismo no contexto de uma era dominada pelos EUA de ‘globalização’ e ‘inglês global’” (Boussebaa e Brown, 2017, p. 7, tradução livre). A inglesização acadêmica faz parte das lógicas de diferentes sistemas de poder e opressão, incluindo, particularmente, a supremacia branca ocidental, a modernidade colonial, e o capitalismo neoliberal.

A inglesização não apenas cria hierarquias coloniais entre falantes nativos de inglês e falantes não-nativos – em especial considerando o Norte Global e o Sul Global “geográficos” – como também cria hierarquias locais (e reforça “suls” metafóricos) dentro do Norte Global e do Sul Global, aumentando ainda mais as desigualdades pré-existentes que privilegiam certos grupos e legitimam o sofrimento da maioria (Mignolo, 2011; Boussebaa e Brown, 2017).² As hierarquias locais são particularmente importantes em contextos de marginalização e desigualdades, nos quais a fluência em inglês não é apenas difícil, mas geralmente um aspecto cruel do privilégio branco, no qual apenas as classes ricas podem se dar ao luxo de estudar inglês (Assis-Peterson e Cox, 2021).

3. INGLESIZAÇÃO ACADÊMICA: OPRESSÕES GLOBAIS E LOCAIS

Não houve um único evento responsável pelo domínio do inglês na academia. Em parte, a inglesização se deve à Guerra Fria Cultural e à influência da CIA nas elites intelectuais da Europa Ocidental. No entanto, o domínio do inglês como língua franca no setor educacional também foi influenciado por eventos diversos, especialmente a partir da década de 1930. No período entre guerras, por exemplo, as instituições estadunidenses estavam investindo pesadamente em pesquisa europeia. Alguns pesquisadores do processo de inglesização acadêmica também destacam a relevância da Conferência Carnegie de 1934, que foi o primeiro congresso internacional com foco em uma agenda para “espalhar o inglês ‘como uma linguagem mundial’ com base na colaboração EUA-Reino Unido”, reunindo especialistas no ensino de inglês como língua estrangeira (Phillipson, 2008, p. 12, tradução livre).

Na academia, o inglês é agora a língua (e linguagem) franca para conferências e periódicos internacionais, aulas internacionais em universidades e equipes multinacionais de pesquisa, dominando o intercâmbio acadêmico como um todo (Bennett, 2013). Essa dominação do inglês representa uma transição do eurocentrismo acadêmico (e colonial) para um Anglo-centrismo acadêmico (e imperial), que, entre outros, limita a liberdade acadêmica e a autonomia de pesquisa aos paradigmas neoliberais (Mignolo, 2011; Phillipson, 2019).

A inglesização, incluindo sua dominação no meio acadêmico, tem raízes profundas em fatores econômicos e políticos ligados aos interesses dos EUA-Reino Unido (e seus mercados neoliberais), forjada como um projeto imperial que ultrapassa fronteiras, e sua legitimidade tem sido aceita com poucas críticas, e até mesmo facilitada por pesquisadores (Phillipson, 2008). A academia, portanto, tornou-se uma fonte legitimadora do domínio global do inglês (Phillipson, 2008). Assim como a linguagem de Gloria Anzaldúa precisou ser domada para ela ser aceita como uma verdadeira cidadã (Anzaldúa, 1987), as forças do mercado também domam as linguagens dos acadêmicos que desejam publicar em revistas de grande relevância

² Apesar da adoção dos termos Norte Global e Sul Global neste trabalho por conta de sua melhor adequação para partes desta discussão, destaco que não há aqui a intenção de considerar essas regiões homogêneas, reconhecendo-se as múltiplas camadas de realidades e opressões que existem dentro do Sul Global e do Norte Global.

internacional (geralmente, dos EUA e Reino Unido), domesticando –e, talvez, esvaziando permanentemente– elementos-chave que deveriam ser discutidos e analisados criticamente.

O discurso dominante alega que a inglesização traz mais competitividade ao ensino superior e aumenta a mobilidade acadêmica, mas esconde o fato de que sistemas educacionais inteiros precisam estar alinhados com os sistemas educacionais dos EUA e Reino Unido (Bennett, 2013), mantendo e reforçando sua liderança (imperial e neoliberal) globalmente (Phillipson, 2008). Essa homogeneização cultural e de conhecimento criada pela inglesização, entretanto, não é tão óbvia quanto pode parecer. Embora a globalização anuncie certas culturas-conhecimentos-linguagens como dominantes enquanto outras são silenciadas, o poder e as opressões contidas na inglesização são comumente mascarados pela deslocalização e despolitização de seus padrões dominantes. Ao domesticar as linguagens acadêmicas, a produção de conhecimento torna-se homogênea e desvinculada das realidades locais e de suas relações internas e externas (ver Quijano, 2007; Bennett, 2013). Quando a academia está presa em tais lógicas de inglesização, precisamos perguntar: “é possível preservar a liberdade acadêmica e cumprir seu papel fundamental de ensinar os alunos a pensarem de forma independente e crítica?” (Phillipson, 2008, p. 6, tradução livre).

Um exemplo específico de como a inglesização afeta a produção de conhecimento acadêmico e domestica a linguagem acadêmica está relacionado à tradução, particularmente em humanidades e ciências sociais, que são forjadas por e dentro de culturas e linguagens e, portanto, são mais difíceis de traduzir. Segundo Bennett (2013), existem duas formas principais de epistemicídio na tradução. Primeiro, quando os textos traduzidos para o inglês devem ser “domesticados”, para seguir a lógica do anglocentrismo. Em segundo lugar, quando os textos em inglês são traduzidos para outras línguas-linguagens, há uma tendência em adaptar as línguas-linguagens às estruturas do inglês, praticamente apagando particularidades locais. Ambas as estratégias tendem a reforçar ainda mais o processo de inglesização.

Alogali (2018) apresenta mais um exemplo de barreiras criadas pela inglesização acadêmica ao explicar as limitações impostas a estudiosos não-nativos em inglês pela academia ocidental. Tais limitações são diversas, e não apenas afetam o percurso profissional acadêmico; a inglesização influencia desde as oportunidades de emprego e publicação de pesquisas, a questões como mobilidade social e até autoestima, por conta de preconceitos sofridos. Portanto, as experiências de pesquisadores e professores não nativos em inglês na academia “dependem de sua localização geográfica, tradição e cultura acadêmicas de onde se originam, obstáculos logísticos e/ou de infraestrutura, e valores sociais ou costumes relacionados ao conhecimento e linguagem” (Alogali, 2018, p. 67, tradução livre).

Outro ponto a ser considerado é que, embora muitos defendam o inglês como provedor de benefícios para a comunidade “global”, apenas uma minoria da população mundial tem o privilégio de falar inglês, muito menos ainda sendo falantes nativos de inglês, o que oferece múltiplas formas de desigualdades e opressões que variam amplamente em diferentes contextos, tanto a nível global quanto local (Alogali, 2018). Portanto, hierarquias, desigualdades, opressões e exclusões da inglesização acadêmica não podem ser entendidos

tão-somente a nível global sem sua relação intrínseca com processos locais. Como esses fenômenos são muito plurais e complexos, meus exemplos serão limitados.

A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (UNGA, 2007), menciona língua-linguagem pelo menos quatro vezes diferentes, metade delas diretamente relacionadas à educação. No artigo 14, a ONU estabelece que “os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas educacionais e instituições que oferecem educação em suas próprias línguas-linguagens”. O mesmo artigo prevê que os povos indígenas, e em particular as crianças, devem “ter acesso, quando possível, a uma educação em sua própria cultura e ministrada na sua própria língua-linguagem”. No entanto, como defende Phillipson (1996, p. 166, tradução livre), a educação indígena (incluindo a da língua-linguagem) ainda está “subordinada ao sistema de ensino dominante e ocidentalizado”.

Na África, onde processos de “descolonização” são mais recentes e o processo histórico colonial corroeu (e, muitas vezes, erradicou) tradições, culturas e línguas-linguagens locais (Mignolo, 2011), a Organização de Unidade Africana (OUA) preparou, nos anos 1980, o Plano de Ação de Línguas-Linguagens para África. Segundo a OUA, o Plano foi desenvolvido, dentre outros, para oferecer mais unidade na região, valorizar os estudos africanos e restabelecer a independência cultural africana (AU, 2006). Na época, 90% da população da região falava apenas línguas africanas (Phillipson, 1996). O Plano estabeleceu várias prioridades relacionadas com as línguas-linguagens africanas, como garantir o reconhecimento de todas as linguagens africanas, encorajar os povos africanos a expressarem-se em linguagens não coloniais e, particularmente no setor da educação, encorajar “o aumento do uso de línguas-linguagens africanas como veículos de instrução em todos os níveis educacionais” (AU, 2006, p. 2, tradução livre). Infelizmente, o plano teve dificuldades em ser implementado desde sua aprovação, por diversos motivos, incluindo resistência à promoção de línguas-linguagens africanas, mesmo aquelas mais conhecidas, como Hausa, Yorubá e Igbo, da Nigéria. Essas línguas-linguagens foram marginalizadas para domínios privados, e as línguas-linguagens coloniais mantiveram seu status de línguas “oficiais” (Phillipson, 1996).

No Ensino Superior, a inglesização geralmente significa que apenas uma parte privilegiada da população terá acesso às universidades. Na Nigéria, por exemplo, o inglês é a principal língua para ter acesso a melhores empregos, inclusive no universo acadêmico. Por isso, pais nigerianos privilegiados garantem que seus filhos aprendam o idioma desde a infância, enquanto grupos sem a mesma condição socioeconômica não têm como oferecer a mesma oportunidade aos filhos; ou comunidades indígenas que, para manterem suas raízes culturais, afastam-se da educação ocidental (Phillipson, 1996).

No Paquistão, onde o inglês foi introduzido pelo Reino Unido (e ainda é língua oficial), a inglesização tornou-se um *status* para aqueles que frequentam universidades ocidentais, em detrimento de línguas-linguagens nacionais e regionais. Ao mesmo tempo, a maioria da população paquistanesa não fala inglês e quase metade é analfabeta. Ademais, com a privatização da educação de acordo com paradigmas neoliberais, os mais privilegiados têm acesso às melhores escolas (particulares), nas quais o inglês é ensinado por falantes nativos (e muito bem pagos), enquanto as escolas públicas carecem de qualidade e suporte financeiro. Não por acaso, um dos obstáculos mais relevantes para alunos não privilegiados

no Ensino Superior é o inglês (Ashraf e Tsegay, 2016). De forma similar, no meu país, o Brasil, a fluência em inglês não é apenas difícil, mas geralmente relacionada ao privilégio branco, onde apenas pessoas das classes média e alta têm acesso a cursos de idiomas e, portanto, estão mais “preparadas, ironicamente, para entrar em universidades públicas, para atravessar ‘legalmente’ as fronteiras do país em busca dos melhores empregos, para ocupar cargos de chefia” (Assis-Peterson e Cox, 2021, p. 6). Um estudo realizado pelo British Council no Brasil com o instituto Data Popular indicou que apenas 5% da população fala inglês, e apenas um quinto desse número é fluente no idioma, sendo um dos principais obstáculos o alto custo dos cursos de inglês (Fernandes, 2019). Academicamente falando, um estudante brasileiro pode ter dificuldade considerável em acessar programas de mestrado e doutorado sem falar pelo menos uma língua estrangeira, sendo a mais comum o inglês (Marrara e Rodrigues, 2009). Além disso, diferentes revistas acadêmicas brasileiras influentes impõem que todas as publicações sejam ou escritas ou traduzidas para o inglês, o que exclui ainda mais aqueles que não podem escrever artigos nesse idioma ou pagar traduções (geralmente caras), o que reforça práticas de exclusão (Alcadipani, 2017).

Abordar o problema da inglesização não é uma tarefa fácil nem simples e levaria inúmeros artigos e estudos para começar a oferecer contribuições satisfatórias. Apesar disso, é fundamental abrir caminhos para que pessoas que não conseguem produzir conhecimento ou mesmo se comunicar em inglês tenham acesso a fóruns de discussões acadêmicos nacionais e internacionais.

4. NOTAS FINAIS: POR MAIS DEBATES SOBRE INGLESIZAÇÃO (PATRIARCAL) ACADÊMICA

Em suas discussões sobre linguagem, Frantz Fanon focou particularmente em como a linguagem pode ser colonizada, como ela cria hierarquias, opressões e marginalizações, mas não discute como a linguagem também é masculina, reproduzindo assim o patriarcado eurocêntrico. Por décadas, pessoas que pesquisam linguística e gênero vêm debatendo como a linguagem ajuda a impor, reproduzir e até mesmo legitimar paradigmas e valores patriarcais (ver, por exemplo, Lazar, 2005).

Em contextos acadêmicos, estudos têm analisado como elementos patriarcais impactam a produção de conhecimento, processos de decisão ou (des)equilíbrios em cargos de liderança (Fotaki, 2013). A linguagem é assim relevante na perpetuação das hierarquias e desigualdades patriarcais, e influencia desde entrevistas de empregos acadêmicos, às características “desejáveis” de pessoas que se candidatam a essas vagas. E, mesmo após o processo seletivo, a linguagem influencia a carreira acadêmica (Rubini e Menegatti, 2014). Entretanto, tais discussões, apesar de destacarem questões relevantes relacionadas ao patriarcado presentes na linguagem acadêmica, ignoram, em sua maioria, a interconexão com outras formas de opressão, como a inglesização. Desta forma, o cruzamento de diferentes dimensões (como colonialidade, gênero e linguagem) pode trazer à tona “Outras” histórias esquecidas, apagadas e/ou silenciadas. Gloria Anzaldúa, por exemplo, explica como ela é

invisibilizada no mundo (inclusive acadêmico) ocidental, uma vez que a linguagem não é apenas masculina, mas pertence aos homens ocidentais brancos, e o mundo feminista das mulheres brancas ainda tem dificuldade em reconhecer a existência de Outras mulheres. Sua linguagem é assim inaudível, pária, insana (Anzaldúa, 1981).

Pessoas oprimidas por não seguirem padrões normativos de gênero, cultura ou raça, como Anzaldúa, muitas vezes acabam se auto-colonizando na tentativa de se enquadrar ao centro, e assim reforçam e contribuem para a invisibilidade de pessoas Outras, rebeldes e dissidentes das normatividades. As pessoas Outras, portanto, às vezes acabam por “vender” suas próprias ideologias, ao reproduzirem lógicas de feminismos e lógicas de gênero brancas-coloniais-neoliberais, adaptando-se à sua causa e à sua linguagem. A elas, Anzaldúa diz: “Como ousamos sair de nossos rostos racializados? [...] É preciso muita energia e coragem para não concordar, não capitular a uma definição de feminismo que ainda torna a maioria de nós invisível” (Anzaldúa, 1981, p. 168, tradução livre). Assim, é fundamental que a pessoa Outra escreva com suas próprias palavras, em sua própria linguagem, as histórias que as forças opressoras tentam apagar, reescrevendo também as histórias mal escritas sobre as pessoas Outras, descobrindo-as, preservando-as, buscando sua autonomia (Anzaldúa, 1981). Só assim, Anzaldúa explica, é que a pessoa Outra consegue falar em sua própria voz, consegue ter uma língua que se rebela, consegue superar a tradição de silenciamentos (Anzaldúa, 1987). Porém, ressalto que, a despeito dos meus esforços, não é viável explorar todos os aspectos de opressões e/ou todas as formas de linguagens opressivas em um único texto. Se, por um lado, as questões aqui abordadas tiveram como maior propósito contribuir para maiores debates críticos acerca de linguagens opressivas, particularmente na academia, o texto está longe de ser suficiente.

Há muitas camadas e caminhos que podem ser explorados para melhor entendermos as complexidades dessas opressões linguísticas. Por exemplo, em relação aos temas aqui apresentados, seria importante discutir como a inglesização não é homogênea; há padrões hierárquicos que inferiorizam e subalternam falantes nativos em inglês que não sejam dos Estados Unidos ou Inglaterra, os países (imperiais) de “referência” do inglês. Sobre a questão patriarcal, podemos levar essa discussão muito além da relação binária entre homens (brancos, cis, heterossexuais) e mulheres (brancas, cis, heterossexuais), incluindo discussões de grupos e pessoas LGBTQ+ acerca das opressões das linguagens, mesmo aquelas consideradas inclusivas, que continuam a limitar gênero a uma lógica binária. Ademais, há diversas formas de linguagens acadêmicas opressivas além daquelas apresentadas aqui. Uma dessas formas inclui debates muito necessários sobre as limitações impostas a potenciais e potencialidades de ontologias e epistemologias outras, muitas vezes, silenciadas, apropriadas e/ou excluídas de maneiras muito sofisticadas.

Há diversas questões que merecem nossa atenção nesse aspecto. Como, por exemplo, podemos pensar a partir de lógicas/teorias/metodologias fora de paradigmas ocidentais-brancos-coloniais-neoliberais quando nossa subsistência –seja por meio de publicações, financiamentos, bolsas e vagas de emprego– dependem de atuação dentro dos mesmos padrões normativos que pretendemos combater? Portanto, é essencial que continuemos e aprofundemos esses debates.

NOTA BIOGRÁFICA

Lais Rodrigues é doutoranda do Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcadipani, R. (2017). Periódicos brasileiros em Inglês: A mímica do publish or perish 'global'. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 57(4), 405–411. <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-759020170410>
- Alogali, A. (2018). World Englishes: Changing the Paradigm of Linguistic Diversity in Global Academia. *Research in Social Sciences and Technology*, 3(1), 54–73.
- Anzaldúa, G. (1981). Speaking In Tongues: A Letter To 3rd World Women Writers. In G. Anzaldúa e C. Moraga (Eds.), *This Bridge Called My Back* (pp. 165–174). Persephone Press.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands: La Frontera*. Aunt Lute Book Company.
- Ashraf, M., e Tsegay, S. (2016). Analysis of globalization and “Englishization” in Pakistan. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 5(1), 79–88. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2015.1205>
- Assis-Peterson, A., e Cox, M. (2021). Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, 5(1), 5–14.
- Bennett, K. (2013). English as a Lingua Franca in Academia. *The Interpreter and Translator Trainer*, 7(2), 169–193. <https://doi.org/10.1080/13556509.2013.10798850>
- Boussebaa, M., e Brown, A. (2017). Englishization, Identity Regulation and Imperialism. *Organization Studies*, 38(1), 7–29. <https://doi.org/10.1177/0170840616655494>
- Cardoso, L. (2020). O branco não branco e o branco-branco. *Revista Humanitas*, 47(II), 53–81.
- Fanon, F. (1952/2008). *Black skin, white masks* (C. L. Markmann, Trans.). Pluto Press.
- Fernandes, V. (2019, July 7). Apesar de estar no currículo, apenas 1% dos brasileiros realmente fala inglês fluente. *Money Times*. <https://www.moneytimes.com.br/apesar-de-estar-no-curriculo-apenas-1-dos-brasileiros-realmente-fala-ingles-fluente/>
- Fotaki, M. (2013). No Woman is Like a Man (in Academia): The Masculine Symbolic Order and the Unwanted Female Body. *Organization Studies*, 34(9), 1251–1275. <https://doi.org/10.1177/0170840613483658>
- Lander, E. (2005). Ciências Sociais: Saberes coloniais e eurocêntricos. In E. Lander (Ed.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 21–53). CLACSO.

Lazar, M. (2005). *Feminist critical discourse analysis: Gender, Power and Ideology in Discourse*. Palgrave Macmillan.

Maldonado-Torres, N. (2007). On the Coloniality of Being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2/3), 240–270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>

Marrara, T., e Rodrigues, J. (2009). Medidas de internacionalização e o uso de idiomas estrangeiros nos programas de pós-graduação brasileiros. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 6(11), 121–143.

Mignolo, W. (2011). *The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press Books.

Phillipson, R. (1996). Linguistic imperialism: African perspectives. *ELT Journal*, 50(2), 160–167. <https://doi.org/10.1093/elt/50.2.160>

Phillipson, R. (2008). The Linguistic Imperialism of Neoliberal Empire. *Critical Inquiry in Language Studies*, 5(1), 1–43. <https://doi.org/10.1080/15427580701696886>

Phillipson, R. (2019). Languages in public policy, and constraints in academia. *Language Problems and Language Planning*, 43(3), 286–311. <https://doi.org/10.1075/lplp.00046.phi>

Quijano, A. (1991). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. In S. Castro-Gómez e R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93–126). Siglo del Hombre Editores.

Rubini, M., e Menegatti, M. (2014). Hindering Women's Careers in Academia: Gender Linguistic Bias in Personnel Selection. *Journal of Language and Social Psychology*, 33(6), 632–650. <https://doi.org/10.1177/0261927X14542436>

Tlostanova, M., e Mignolo, W. (2012). *Learning to Unlearn: Decolonial Reflection from Eurasia and the Americas*. The Ohio State University Press.

UNGA - United Nations General Assembly (2007). Declaration on the Rights of Indigenous Peoples (Resolution A/RES/61/295). <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/declaration-on-the-rights-of-indigenous-peoples.html>

AU - African Union (2006). *Decision on the language plan of action for Africa* [DOC.EX.CL/223(VIII)]. <http://archives.au.int/handle/123456789/4816>

FORMAÇÃO, CONHECIMENTO E LIBERDADE: CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA OBSERVAR AS INFÂNCIAS LITERÁRIAS DO SUL GLOBAL ATRAVÉS DE OLHARES ÉTICOS E EMANCIPATÓRIOS

Carla Araújo Lima da Silva

Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra

carlinha.araujolimas@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a metodologia teórico-crítica que guia a construção da minha tese de doutoramento intitulada *No país da infância não cabem todos: crianças, vozes e violências em narrativas africanas e latino-americanas*. Neste artigo discute-se, através das propostas pedagógicas de Paulo Freire, como as pedagogias antiopressivas e o entendimento de formação e aprendizagem podem contribuir na prática da análise literária de narrativas sobre crianças/jovens e suas vivências. O posicionamento ético do analista literário, se fundamentado nestas pedagogias antiopressivas, contribui para a percepção da personagem-criança sob um olhar não colonizador, não paternalista, de liberdade e autonomia. Esse olhar, quando na prática de ensino ou no compartilhamento das hipóteses alcançadas, pode contribuir em contextos de letramento literário, de ensino, pesquisa e extensão e na análise de outras obras literárias que representem a experiência infanto-juvenil.

PALAVRAS-CHAVE

formação, pedagogias antiopressivas, freire, literatura, *Bildungsroman*.

1. INÁCIO: UMA TESE LITERÁRIA QUE SE ANCORA NA VIDA¹

Niels Bohr, grande nome da física quântica, acreditava que o campo de partida para uma pesquisa fundamentava-se na observação do fenômeno, o que implica uma pesquisa que parte da compreensão do fenômeno antes da denominação deste. Minha tese surgiu de dois fenômenos, sendo o primeiro Clarissa. Ao me aproximar o máximo possível das bordas da maternidade me confrontei com a precariedade das infâncias em contraposição às liberdades e direitos que a menina que eu estava criando possuía. Somava-se a esta inquietação a percepção de que há, na contemporaneidade, uma vasta gama de textos literários que discorrem sobre experiências e traumas infantis, frutos das mais diversas violências, sejam

¹ Os nomes relacionados aos estudantes foram alterados com vistas a preservar a sua identidade.

institucionais, estruturais ou simbólicas. Me questionei até onde o estatuto ficcional de um texto literário poderia alcançar a população a ponto de informar e instigar leitores a uma possível postura transformadora no que diz respeito ao direito das crianças e adolescentes. Com a ratificação da Convenção dos Direitos das Crianças, em 1989, a proteção da infância e juventude ficou garantida, ao menos em termos de lei, ancorando-se no pressuposto de que os sujeitos infantojuvenis possuem direitos e deveres que devem ser garantidos pelo Estado e pela Sociedade (Veronese, 2017).

A ideia de proteção e direitos das crianças e jovens esbarra em um sentimento coletivo (porém disfarçado) de que apenas algumas crianças possuem direitos e proteção. É como se no país da infância não coubessem todos (fazendo menção ao título da minha tese de doutoramento, ainda em andamento). Quer dizer, as crianças e jovens que transgridam uma ideia essencializadora do que vem a ser uma criança/jovem tendem a ser entendidas, pela sociedade e pelo Estado, como menos merecedoras de direitos, proteção, oportunidades e, em consequência disto tornam-se as maiores vítimas das violências estatais e estruturais. Enquanto professora de educação básica em escolas públicas pernambucanas, sempre lidei com infâncias invisibilizadas e sujeitos violentados, evidenciando os direitos concedidos ao fenômeno Clarissa e os direitos negados aos meus estudantes. Inácio, meu segundo fenômeno, foi, então, a gota d'água.

Inácio era um rapaz, como dizemos no Recife, “desenrolado”. Era inteligente, brincalhão, jogava bola, simpático, mas, ao mesmo tempo, Inácio era agressivo: destratava os professores que não lhe agradavam, destratava os colegas de classe e da escola, criava tumulto em sala de aula e fora dela. Era, como dizia a diretora, impossível. Eu sempre pensava que Inácio era desafiador. Era um desafio mergulhar dentro da minha prática pedagógica, do senso-comum da superioridade do professor e dos meus princípios, numa busca por compreendê-lo, para além da violência explícita que ele praticava, e garantir qualquer integridade à existência de Inácio. Por não saber bem quais seriam as melhores estratégias para acessar e lidar com as emoções de Inácio, me pus a trabalhar com a única que encontrei: a honestidade e a audácia de respeitá-lo – e aqui há um tom de ironia e crítica ao ambiente escolar bancário, opressor e excludente. Decidi que não mais me assustaria e que a cada vez que ele me destratasse eu iria devolver um direito, a fim de fazê-lo perceber-se digno de respeito.

As reuniões escolares sobre Inácio sempre se resumiam ao discurso de “esse menino tem direitos demais e deveres de menos” e confesso que é muito fácil concordar com essa premissa quando se está dentro de um ambiente escolar opressor e desumanizado e numa carreira docente precarizada e desvalorizada. Anos de sala de aula transformam o professor e a professora em alguém que vê, infelizmente, o estudante como um número, mais um naquela sala, naquela escola. A inexplicável curiosidade sobre o fenômeno Inácio me levou a questionar que, talvez, Inácio não soubesse de todos os seus deveres porque nunca teve acesso a todos os seus direitos.

Inácio fazia parte de uma comunidade violenta, uma família com dificuldades financeiras e pouca estrutura afetiva. Era membro de uma torcida organizada de um clube de futebol. Essas informações desenham, para o senso-comum, um “jovem periférico brasileiro”: pobre, violento, desestruturado e sem futuro. Um marginal. Cabia à escola, junto à família, tentar

contribuir para o desenvolvimento saudável e autônomo de Inácio, o que não ocorreu. No que diz respeito à escola, parte da qual posso falar com propriedade, deixamos Inácio “escapar” das nossas mãos: havia a suspeita de que Inácio estava “cooperando” com o tráfico de drogas. Com esta suspeita em mãos, a direção da escola entendeu que sua função era apenas uma: encontrar uma maneira de transferi-lo (eufemismo para expulsar da escola), movimento do qual eu fortemente me opus. A direção da escola, na impossibilidade da transferência imediata, agia contra o estudante através de uma série de suspensões e recebia, como resposta, ainda mais violência e desespero. A cartada final foi impedir Inácio de entrar na escola (ação proibida por lei). Apenas eu e mais dois professores buscávamos conversar *com* Inácio sobre sua própria vida. Ninguém mais se interessava em encontrar, *junto com ele*, outros caminhos.

2. INÁCIO E A LITERATURA DE FORMAÇÃO: NASCE UM PROJETO DE TESE

No período em que fui professora de Inácio, ano de 2018, já tinha a intenção de ingressar em um doutoramento. Nesta época, meu projeto de tese baseava-se em uma pesquisa qualitativa e teórica sobre a relação que textos literários modernos e contemporâneos assumem com outros textos de escolas e grupos literários de determinadas tradições.² A ideia, seguindo a linha de minha dissertação de mestrado, era perceber os diálogos entre tradição e modernidade e achar os argumentos, as razões e os procedimentos utilizados, por parte dos autores, para o retorno às tradições. Neste período, o interesse pelos textos de tradição e contemporâneos nos quais suas narrativas apresentavam personagens-crianças e suas vivências também já se fazia presente.

Em setembro de 2018 tive de deixar a docência (e Inácio) para dar início ao doutoramento em Discursos: Cultura, História e Sociedade oferecido pelo Centro de Estudos Sociais na Universidade de Coimbra em Portugal. A partir deste doutoramento, de natureza interdisciplinar, pude entrar em contato com discussões mais voltadas à área das Ciências Sociais que me fizeram questionar a aplicabilidade do que eu propunha discutir. Que sentido faria minha pesquisa (sobre personagens-crianças e suas histórias), através do ensino de literatura, no mundo de Inácio? Minha incursão em leituras determinantes revelou que era possível um diálogo entre a teoria da literatura e as ciências sociais acerca da infância, da marginalização e da violação dos direitos das crianças e adolescentes na atualidade.

² Refiro-me ao primeiro esboço do projeto, criado em 2018, para inscrever-me no Doutoramento em Discursos: Cultura, História e Sociedade. Após as contribuições advindas dos primeiros anos de curso, este esboço tornou-se o Projeto de Tese defendido em junho de 2020 para fins de qualificação.

Já na (re)escrita do projeto de doutoramento, agora para a prova de qualificação, estabeleci duas perguntas: qual grupo de tradição e qual texto ficcional contemporâneo desejaria trabalhar? Qual fenômeno me chama atenção? Entendi que já os havia escolhido: as narrativas modernas e contemporâneas que se debruçam sobre infâncias e adolescências invisibilizadas e a tradição do *Bildungsroman* (romance de formação). Ao estudar alguns pesquisadores sobre esse tema e, levando em consideração a linha abissal da qual Santos (2007) comenta e sugere que cruzemos, questionei: por que algumas vertentes teórico-críticas sobre as novas narrativas ficcionais que falam sobre formação moral e pedagógica, formação social e política são, por vezes, chamadas narrativas de não formação ou anti*Bildungsroman*? Se a premissa parte do entendimento de que na tradição as personagens estavam “em formação” e na contemporaneidade elas estão em “não formação” o primeiro passo é questionar o que é formação na tradição e na contemporaneidade. Em seguida, investigar sobre os sujeitos do processo de formação: quem está no centro? Aquele que aprende ou aquele que ensina? E, por fim, tentar compreender os objetivos éticos-pedagógicos desta formação.

Pode-se dizer que as narrativas de não formação são aquelas que, por oposição, tratam de temas que envolvem uma aprendizagem “distorcida”, i.e., personagens-crianças e adolescentes inseridos em grupos sociais que não cumprem com a expectativa hegemônica de bem-estar social (espaços violentos, precarizados e disformes) e que “ensinam” saberes considerados disruptivos a estas crianças e jovens.³ A premissa é simples: ao não aprenderem o “certo”, as personagens estão a aprender o “errado” e cabe aos tutores (adultos) conduzi-las à sua *Bildung*, i.e., alcançar a sua plena formação humana, pressuposto-chave do *Bildungsroman*,⁴ subgênero literário que seguirá este roteiro com excelência: jovens rapazes de classe média ou pobres (mas não em extrema pobreza) inseridos em espaços burgueses, munidos de tutores com expertise suficiente para conduzi-los à plena formação humana. Não me parece, entretanto, em termos de educação (e enquanto sociedade) que tenhamos mudado tanto: ainda entendemos a experiência infantojuvenil como um preparo para a vida adulta, burguesa e capitalista. A criança/jovem é vista como sujeito que nunca é, que sempre *vai ser* (Almeida, 2009, p. 23).

Considerar a criança/jovem enquanto sujeito incompleto, irracional e dependente explica a razão pela qual uma parte da crítica literária tradicional e contemporânea tende a enquadrar as narrativas recuperadoras como narrativas de não formação (ou anti*Bildungsroman*, *Bildungsroman* às avessas etc.) quando suas personagens-crianças agem “como adultos” ou tomam para si as rédeas de sua existência mostrando-se sujeitos ativos e cogitativos.⁵ Nesse sentido, cabe perguntar: qual parâmetro de análise e de formação nós, analistas literários, estamos dispostos a considerar no momento de análise? Como podemos comparar e analisar a vivência infantojuvenil contemporânea do Sul Global com a vivência infantojuvenil do

3 “(...) a própria categoria infância deixa de ser entendida como algo homogêneo e universal, para sofrer uma partição clara: o saber e a moral distinguem a criança e infância ‘normais’ da criança marginal e das outras infâncias –vivas na periferia dos valores e comportamentos dominantes” (Almeida, 2009, p. 27).

4 Para mais desenvolvimento conferir Freitag (1994).

5 Narrativas contemporâneas que “recuperam” ou “retornam” à estilística ou temática de gêneros, subgêneros ou grupos literários. Cf. Heidmann (2003/2014).

século XVIII europeia ou, ainda, com a infância considerada normativa pela sociedade contemporânea: branca, europeia, masculina, burguesa? Acredito ser necessário repensar metodologicamente o pressuposto analítico e a perspectiva comparatista sobre as literaturas como um todo e, em especial, àquelas produzidas no Sul Global.

Relembrando o ponto de partida desta discussão, o fenômeno Clarissa/Inácio, acrescenta-se, agora, outro ponto essencial no debate sobre a recuperação do subgênero literário *Bildungsroman* (uma vez que já começamos a questionar o que é formação): quem está “em formação”? Onde e como ocorre este processo? Tais questões contribuem para o melhor entendimento das narrativas *sobre* crianças uma vez que podemos, por exemplo, observar um enredo que conta o processo de remoção forçada da população nativa de uma cidade por parte do Estado com o intuito de construir um mausoléu (Ondjaki, 2014). Nesta narrativa as crianças do bairro estão indignadas com o processo de gentrificação que sofrem e, no intuito de impedir esta violência, decidem roubar dinamites e explodir o empreendimento. O intuito das crianças é, através de uma ação violenta, expulsar os empreendedores e tomar de volta para si o bairro. Com as perguntas acima citadas em mente, questiono: seria esta narrativa sobre formação ou não formação? Estas crianças são ou vão ser sujeitos (partindo do prisma ativo ou reflexivo da própria história/vivência)? Nestas circunstâncias, quem ensina e quem aprende? Quais saberes são considerados ou silenciados nesta narrativa?

Recapitulo, portanto, duas das questões teórico-metodológicas de minha tese: (a) O que é formar? A partir de que princípio ético e pedagógico eu entenderei formação e, por oposto, não formação? Como se dão os processos formativos? A premissa formadora da narrativa é emancipatória ou opressora? (b) Qual postura ética devo adotar quando analiso comparativamente as narrativas tradicionais e suas recuperações? Devo concentrar-me em quais perspectivas: a de quem se forma ou a de quem deseja formar?

No caminho dessas duas discussões gerais, se consigo achar uma trilha que escape à polarização do “destino” de personagens como Inácio –total salvação e enquadramento à sociedade que permanecerá invisibilizando-o ou total perdição e desadequação às normas sociais sobrevivendo numa sociedade disforme, violenta e que igualmente o invisibiliza– posso propor um debate que entenda a literatura e a representação da realidade enquanto ferramentas de visibilidade (inclusive na prática) das crianças que tanto gritam e ninguém as ouve.

3. O ROMANCE DE FORMAÇÃO E O ROMANCE DE NÃO FORMAÇÃO: NARRATIVAS ANTIOPRESSIVAS

As narrativas de formação, em linhas gerais, sustentam seu modelo formador no ideal Iluminista do século XVII. A educação ocidental, em grande parte, tem por base fundamental “preparar” o educando, enquanto sujeito social, cultural e político, e “devolvê-lo” à sociedade burguesa em estado de completude, plenamente formado. Ancorado neste pressuposto surge,

no final do século XVIII, o romance *Wilhelm Meisters Lehrjahre*,⁶ de Goethe, e o subgênero *Bildungsroman*. Johann Karl Simon Morgenster, filólogo alemão, cunhou o termo:

[...] poderá ser chamada de *Bildungsroman*, sobretudo devido a seu conteúdo, porque ela representa a formação do protagonista em seu início e trajetória em direção a um grau determinado de perfectibilidade [...]. Como obra de tendência mais geral e mais abrangente da bela formação do homem, sobressai-se [...] Os anos de aprendizado de *Wilhelm Meister*, de Goethe, obra duplamente significativa para nós, alemães, pois aqui o poeta nos oferece, no protagonista e nas cenas e paisagens, vida alemã, maneira de pensar alemã, assim como costumes de nossa época. (*apud* Maas, 1999, p. 48).

Este subgênero se detém sobre a vivência e a jornada de formação e aprendizagem do herói romanesco, tornando o universo narrativo mais complexo, uma vez que o herói, agora, está historicamente inserido em uma comunidade singular que o conduzirá e o influenciará em sua trajetória rumo à vida adulta. Em *Estética da criação verbal*, publicado em 1997, Mikhail Bakhtin comenta que no romance de formação o herói é uma “grandeza variável [...] uma unidade dinâmica” (Bakhtin, 1979/1997, p. 237) e, portanto, a formação moral desse, em devir, sofre constantes mutações. Se a formação do herói não é mais estática,⁷ significa que estamos diante de personagens que são influenciados direta e indiretamente em seu processo de formação pelo ambiente no qual estão inseridos e pelos elementos históricos, sociais, políticos e afetivos que os circundam. Isto quer dizer que no romance burguês do século XVIII o herói historicizado e intimamente relacionado com o próprio tempo problematizará duas instâncias: a realidade que o cerca e a si mesmo. Quer dizer, o herói entende que ser alguém no mundo não resulta mais de uma intervenção divina, nem unicamente de sua própria individualidade, mas sim de um conjunto de fatores internos e externos e de uma coletividade que fornecerão experiências que o levarão a ser quem é.

Retorno mais uma vez aos fenômenos Clarissa e Inácio: como formaram-se estas duas crianças? Sob quais princípios? Quais direitos foram (ou não) respeitados? Poderíamos afirmar que Clarissa sofreu um processo de formação enquanto Inácio um de não formação?

Mazzari (1999) comenta, em sua análise sobre *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, que o romance de formação tem por objetivo final o encontro do herói com o desenvolvimento pleno de si e uma integração efetiva com a sociedade, ao que chama de “utopia de tempo”, opondo à “utopia de espaço”, sendo a primeira uma utopia que se “assenta em uma filosofia de progresso, ao molde Iluminista.” (Mazzari, 1999, p. 73). Considerando isto, compreendo que o fenômeno Inácio não se enquadraria na “utopia de tempo” posto que se trata de uma “personagem” pertencente a um ambiente disruptivo que não proporcionaria ao herói romanesco a almejada integração efetiva com a sociedade. De facto, havia quase ninguém disposto a integrar Inácio e esta não integração ocorre porque o garoto-fenômeno, apesar de ser homem, é negro, é pobre, é violento e não interessa à ordem socioeconômica estabelecida pela sociedade do qual faz parte. Inácio não é um candidato à prosperidade burguesa e o que se espera deste fenômeno são dois possíveis enredos: produtor de mão de

6 “(...) Dessa forma, o Wilhelm Meister aparece como a primeira manifestação alemã significativa do ‘romance social burguês’ (Gesellschaftsroman)” (Mazzari, 1999, p. 67).

7 Cf. Lukács (1965/2000).

obra barata ou produtor de formas não hegemônicas de participação na sociedade. Em ambos os casos cabe a Inácio manter-se e permanecer invisível.

Poderíamos, portanto, chamar de “romance de formação bancária” as narrativas de formação (sejam os da tradição; sejam os da contemporaneidade) que insistem em manter o *status quo* do grupo social que retratam. Afinal, como podemos pensar em aprendizagem se, enquanto adultos “formadores”, não nos disponibilizamos a inserir os sujeitos “formados” no processo crítico desta aprendizagem? No romance de formação da tradição o papel do educador é, segundo Goethe, “[...] orientar o extraviado; sim, até mesmo deixá-lo sorver plenamente o seu erro, esta é a sabedoria dos mestres” (*apud* Mazzari, 1999, p. 81), o que pressupõe uma aprendizagem sem diálogo e aprendizagem sem diálogo não é autonomia, é abandono.

Essas aprendizagens serão disruptivas e fracassadas exatamente porque não existe uma pedagogia da escuta, antiopressora e que considere os saberes que este herói traz consigo. Não à toa, parte dos romances contemporâneos sobre crianças constroem-se na tipologia textual dos romances de memória. Se observarmos bem, as crianças precisam crescer, tornarem-se adultas para então retornarem à infância e, através da ficção, dizerem o que pensavam e sentiam na infância. Somente esse discurso é validado porque, para a crítica literária, uma criança não possui condições linguístico-discursivas de escrever um livro e, do ponto de vista social, seu discurso é constantemente posto em questão, invalidado. Se, por outro lado, escutássemos o que Inácio (e as crianças e jovens) tem a dizer sobre o que já sabem, sobre o que pensam e o que entendem das suas experiências, conseguiríamos não apenas promover a escrita literária infantojuvenil, mas, mais ainda, promover o discurso e a episteme infantojuvenil, fazendo emergir e validando os saberes e as escolhas dessas crianças e jovens nos próprios processos de amadurecimento. Nesse sentido, quando Inácio é expulso da escola perdemos a oportunidade de aprender *com* ele qual seria a melhor solução para sua própria vida.

Ainda assim, os romances contemporâneos que se ancoram na tradição do *Bildungsroman* tentam de alguma forma denunciar as violências pelas quais algumas crianças e adolescentes enfrentam. Entretanto, estes romances enveredam, muitas vezes, por uma de duas rotas: ou apresentam ambientes narrativos enquanto representações de sociedades que entendem as crianças em situação de violência como seres “perdidos” e fadados à marginalidade, centrando-se o enredo na intensificação desta marginalização; ou então apresentam sociedades que entendem estas crianças e jovens como vítimas indefesas que precisam, urgentemente, de salvação. Em ambas as representações as potencialidades destas personagens são descartadas e este descarte empurra, ainda mais, as crianças e os jovens para a subalternidade. Nós adultos deixamos de cumprir com nossa função de agentes de garantia e proteção dos direitos deste grupo social e nos tornamos cúmplices das violências

pelas quais passam esses sujeitos. Paulo Freire diz:

Para isto [os opressores] se servem da concepção e da prática "bancárias" da educação, a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de "assistidos". São casos individuais, meros "marginalizados", que discrepam da fisionomia geral da sociedade. "Esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos." Como marginalizados, "sêres fora de" ou "à margem de", a solução para eles estaria em que fossem "integrados" "incorporados" a sociedade sã de onde um dia "partiram", renunciando, como trãsfugas, a uma vida feliz... (Freire, 1974, p. 69)

Os mundos possíveis permitidos pelo estatuto ficcional possibilitam tentativas de construir e conjecturar soluções para a problemática do discurso infantojuvenil no texto literário para crianças, jovens e adultos. Nesse sentido, os "novos *Bildungsromans*" (se quisermos nos mantermos apegados à nomenclatura tradicional) na contemporaneidade, em especial no Sul Global, se atêm a uma nova maneira de narrar a infância, i.e., a personagem-criança constrói sua trajetória fundamentada em suas próprias decisões, com as ferramentas que possui e sem a interferência agressiva e moduladora do adulto. Os adultos, nestas novas narrativas, nem ditam as regras da vida destas personagens-criança, nem se isentam da responsabilidade de cuidar delas. Os adultos surgem como sujeitos e instâncias de suporte para que as crianças e jovens vivam suas escolhas com maior propriedade exatamente porque foram escutados e acolhidos durante o processo de amadurecimento das suas ideias. Evidentemente as escolhas destas personagens-crianças não garantirão, necessariamente, sucesso e felicidade, pelo contrário, podem oferecer o horror do real, como em "Záíta esqueceu de guardar os brinquedos" (Evaristo, 2021), conto em que temos de lidar com a certeza de que as "balas perdidas" da força policial sempre encontram corpos negros. O processo de formação e amadurecimento humano, como dito antes, exige autonomia e assistência, não imposição ou abandono, então faz-se urgente escutar o que as crianças e os jovens querem para si mesmos. Logo, estes novos romances *sobre infância* sobressaem-se por desadaptarem-se aquilo que lhes era esperado e oferecerem uma outra lógica narrativa e discursiva, apresentando uma nova episteme: a episteme infantojuvenil.

Por sua vez, os romances de formação tradicionais, sob a teoria freireana da relação opressor-oprimido, podem ser entendidos como narrativas de adequação e enquadramento do sujeito oprimido às perspectivas e necessidades do opressor. Afinal, a construção diegética destes romances fundamenta-se no poder dos adultos e sociedade em formular pedagogias opressoras e "formar" crianças e jovens de maneira opressiva e silenciadora. Neste caso, apenas uma instância está em formação (e manutenção): a própria sociedade capitalista, heteronormativa, colonial e opressora de gênero. É um romance de perpetuação das opressões. Neste sentido, os novos romances (a exemplo dos que analiso em minha tese) surgem mais como romances *sobre* infâncias do que, necessariamente, de formação ou aprendizagem.⁸ Nestes romances, a preocupação centra-se no contar a vida e a experiência

8 Constituem o corpus de análise os seguintes romances: *Cartas para mi mamá* (Cárdenas, 2006); *The house on Mango Street* (Cisneros, 2004); *Becos da memória* (Evaristo, 2020); *AvóDezanove e o segredo do soviético* (Ondjaki, 2014); *Yo tuve un sueño: viaje de los niños centroamericanos a Estados Unidos* (Villalobos, 2018).

de ser criança e jovem destas personagens deixando de lado o viés moralizante ou pedagógico. A prerrogativa da criança oprimida e invisível reverte-se na narração de uma infância que, apesar de precarizada e desrespeitada em seus direitos fundamentais, não é percebida nem sob o olhar paternalista e “salvador”,⁹ muito menos através do desejo adultista de “orientar o extraviado” (Mazarri, 1999, p. 81) ou “moldar” o sujeito infantojuvenil. Este novo movimento narrativo pode ser explicado através da seguinte inferência de Paulo Freire:

[...] é necessário, inclusive, que a situação em que estão [homens e mulheres] não lhes apareça como algo fatal e intransponível, mas como uma situação desafiadora, que apenas os limita. [...] a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. [...] O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos. Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fôsem o sujeito de seu próprio movimento. (Freire, 1974, pp. 84-85).

Assim sendo, a sugestão é um romance sobre infância (termo que acredito ser mais adequado) onde a criança-herói entenda-se e atue enquanto sujeito da própria narrativa, percebendo as opressões e ausências de direitos não como destino fatal e limitador, nem como situação de salvação, mas como movimento que as leve a questionar a própria realidade, buscar (nos limites de suas condições etárias, sociais, geográficas) mudanças significativas para si e para os seus iguais. Além disso, um romance que valorize a vida e a vivência infantojuvenil no presente e não no que talvez venha a ser. Assim, a voz infantojuvenil torna-se forte, decisiva e demanda aos adultos ação. Nos conduz, e neste caso, sim, a uma aprendizagem: (re)aprendemos sobre as crianças e jovens, sobre as infâncias e juventudes, sobre a vida de quem insistimos em normatizar. Esse movimento, próprio de quem descobre-se sujeito de si mesmo, faz emergir o discurso, a vivência e a episteme infantojuvenil e promove, inclusive, uma recriação da sociedade como um todo, não apenas no campo dos direitos e da sociologia da infância. A voz ficcional, ainda mais potente e à frente da prática real, proporciona aprendizagens não opressoras. No mundo não ficcional, Inácio tem direitos e deveres igualmente estabelecidos e respeitados, seus gritos não são silenciados, suas dores são acolhidas, suas demandas consideradas, os caminhos a seguir compartilhados. No mundo ficcional, o fenômeno Inácio poderia gritar algumas verdades, organizar uma escola de resistência, ensinar a seus professores sobre as dores de ser invisível.

9 Cf. conceito de post-colonial paternalism em Liebel (2020).

4. CONCLUSÃO: METODOLOGIAS ANTIOPRESSORAS, NARRATIVAS SOBRE INFÂNCIA E FUTURIDADE REVOLUCIONÁRIA

A linha teórico-metodológica de minha tese, aqui explicitada, consiste em observar narrativas que representem a experiência infantojuvenil de maneira menos reacionária e mais voltada a uma “futuridade revolucionária”¹⁰ que, de acordo com Paulo Freire, diz respeito a um

Profetismo e esperança que resultam do caráter utópico de tal forma de ação, tomando-se a utopia como a unidade, inquebrantável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico. (grifos do autor. Freire, 1974, p. 84)

Deste modo busco literaturas eticamente comprometidas no processo de representação das infâncias do Sul Global, comprometimento que diz respeito a uma literatura que se perceba enquanto ferramenta artística para mudanças significativas na vida de crianças e adolescentes reais, próximos aqueles que são representados. Narrativas que buscam repensar a perspectiva formadora, opressora, colonialista, machista, racista e abissal do mundo e autores que se oponham à narração das infâncias precarizadas à luz de clichês. Tal comprometimento implica ao autor e à autora de literatura um movimento em direção à humildade epistêmica: “(...) o que significa aceitar que o seu (e todo) conhecimento é limitado e que podem aprender (também) com as crianças. Eles [os adultos] precisam estar abertos para o que nunca ouviram antes e resistir ao impulso de traduzir o que ouvem para o que é familiar” (Murrís, 2013, pp. 250-251, tradução livre.). Estar ciente destas tão labirínticas realidades permitirá aos autores e autoras usar ferramentas literárias que se conectem eticamente com a realidade a ser representada.

Concluo que a postura ética mantida em minha metodologia se orienta através do desejo de construir uma tese de crítica literária que, sempre que possível, se ancore na vida. Que trate menos sobre formação e aprendizagem e mais sobre as crianças, suas histórias, suas vidas e o que têm a dizer sobre si mesmas. Que evidencie, através destas literaturas, uma relação mais justa e digna para com a criança representada, urdindo reflexões sociais imprescindíveis, um discurso literário emancipador e qualquer lampejo de esperança para aqueles e aquelas que acreditam que a infância é como um país onde cabem todos e todas.

NOTA BIOGRÁFICA

Licenciada em Letras e Mestre em Teoria da Literatura pela UPE e UFPE respectivamente. Foi professora da rede pública de ensino em Recife (PE), Brasil, por 13 anos. Doutoranda em Discursos: Cultura, História e Sociedade pelo Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade

10 Paulo Freire (1974) usa os termos “fixismo reacionário” e “futuridade revolucionária” como posturas opostas no processo de educação emancipadora.

de Coimbra. Possui financiamento pela FCT – Fundação de Ciência e Tecnologia. Referência: 2021.04927.BD.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A. (2009). *Para uma sociologia da infância: Jogos, olhares, pistas, investigação*. ICS.
- Bakhtin, M. (1979/1997). *Estética da Criação Verbal* (2ª ed.). (M. E. G. G. Pereira, Trad.). Martins Fontes.
- Cárdenas, T. (2006). *Cartas a mi mamá*. Groundwood Books.
- Cisneros, S. (2004). *The house on Mango Street*. Bloomsbury.
- Evaristo, C. (2020). *Becos da memória*. Pallas.
- Evaristo, C. (2021). *Olhos d'água*. Pallas.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freitag, B. (1994). *O indivíduo em formação*. Cortez.
- Heidmann, U. (2003/2014). Diálogos intertextuais e interculturais. A comparação como método. (J. Domingues e M. J. Cabral, Trad.). Edições Pedagogo.
- Liebel, M. (2020). *Decolonizing childhoods: from exclusion to dignity*. Policy Press.
- Lukács, G. (1965/2000). *A Teoria do Romance*. (J. M. M. de Macedo, Trad.). Editora 34.
- Maas, W. (1999). O Cânone Mínimo: o Bildungsroman na história da literatura. UNESP.
- Mazzari, M. V. (1999). *Romance de formação em perspectiva histórica: O tambor de lata de Günter Grass*. Ateliê.
- Murris, K. (2013). The Epistemic Challenge of Hearing Childs Voice. *Studies in Philosophy and Education*, 32(3), 245–259. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9349-9>
- Ondjaki. (2014). *AvóDezanove e o segredo do soviético*. Companhia da Letras.
- Santos, B. S. S. (2007). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3–46. <https://doi.org/10.4000/rccs.753>
- Veronese, J. R. P. (Ed.). (2017). *Direito da criança e do adolescente: Novo curso – novos temas*. Lumen Juris.
- Villalobos, J. P. (2018). *Yo tuve un sueño: El viaje de los niños centroamericanos a Estados Unidos*. Anagrama

IN+OLERÂNCIA: ANÁLISE DO GESTO OPRESSIVO (I)LEGÍVEL

Gustavo Borges Mariano

Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra

gustavomariano@ces.uc.pt

RESUMO

Pessoas adultas são as que concentram maior poder de decisão numa escola, e a educação sexual fica prejudicada por conta das limitações do adultocentrismo. As orientações éticas ficam baseadas, muitas vezes, na tolerância. Com base em cenas vividas com adultos numa sessão de esclarecimento sobre vivências LGBTI, analiso como a tolerância tenta disfarçar, na prática, atos de abjeção contra pessoas trans. Dialogo com as pedagogias das travestilidades, com a educação antiopressiva e a curiosidade, que apontam para a desobediência, estranheza e desequilíbrio, orientações éticas contra a tolerância como técnica de governamentalidade na escola. Proponho a fórmula “in+olerância”, inelegível como seus gestos, que descreve e incorpora as práticas e os textos condescendentes que deslizam entre tolerância e intolerância, projetando apenas a manutenção das desigualdades.

PALAVRAS-CHAVE

pedagogia; pessoas trans; tolerância

1. “MAS ISSO AÍ É MIMIMI”: ENCENAÇÃO E RECEPÇÃO DO GESTO OPRESSIVO

Quando pessoas brasileiras ouvem essa frase, entendem-na como citação de uma repetição que tenta performatizar a deslegitimação e o descrédito de enunciações de luta contra injustiças, como no caso de denúncias de racismo, machismo, LGBTIfobia, capacitismo, etc. Ouvimos isso de bolsonaristas,¹¹ por exemplo, e formou-se uma citacionalidade que construiu uma base para que ela se repetisse. A sua própria repetição deu a força para sua continuidade. Contudo, esse tipo de frase não é mobilizado apenas por fascistas, elas não são exceções que podem ser definidas identitariamente como “homofóbicas”, “transfóbicas”, “racistas”, etc. A força dos sistemas de dominação está na sua permeabilidade, no invisível, nas brechas, na força que tem o fechamento do sujeito em si mesmo. Recentemente escutei essa frase do “mimimi” de uma colega (branca), que se diz feminista, se referindo a um colega negro que

11 O bolsonarismo é um fenômeno que atualiza a colonialidade e o fascismo no Brasil, tomando corpo com a ascensão de Jair Bolsonaro e sua família na segunda década dos anos 2000, principalmente com as eleições de 2018. O fenômeno pode ser caracterizado “por uma visão ultraconservadora, que prega o retorno aos ‘valores tradicionais’ e assume uma retórica nacionalista e ‘patriótica’, sendo profundamente crítica a tudo aquilo que esteja minimamente identificado com a esquerda e o progressismo” (Pinheiro-Machado e Freixo, 2019, p. 19).

alertava para situação racista que estava acontecendo. Começo o texto com esse fato para indicar o tipo de prática que abordarei a seguir: o gesto ético da in+olerância.

Neste texto, pretendo construir um pensamento a partir de experiências com adultos em ambientes educacionais sobre educação antiopressiva (Kumashiro, 2000). No meu projeto de doutoramento estudo uma hipótese sobre alguns discursos ético-normativos e gostaria de abordar a linha tênue entre tolerância e intolerância na sala de aula. Se por um lado Kumashiro aborda de maneira mais teórica a questão da educação antiopressiva e suas possibilidades éticas e práticas em relação ao Outro, proponho um diálogo com algumas de suas reflexões a partir de dados de relatórios da Rede *ex aequo* (2019) – associação de jovens LGBTI e apoiantes – e com a minha experiência como voluntário nesta associação. A pergunta que guia este texto é: existe, na prática, uma separação clara entre tolerância e intolerância em relação ao Outro na sala de aula?

Geralmente o foco está no corpo discente, ou no/a discente, sem corpo. Por vezes, pesquisadores/as da educação esquecem de si mesmos/as. Dessa forma, na posição de (jovem) adulto e educador, focarei na questão da idade e do poder epistêmico que a pessoa adulta tem e como a escola, majoritariamente composta por crianças e jovens, não faz uma educação para esses sujeitos. Essa pressuposição tem um efeito na prática da educação antiopressiva, porque o Outro sempre terá limites no seu modo de ser e no seu modo de contestação de injustiças.

Escrever e ler este texto, imaginando que as palavras também se (in)escrevem na pessoa leitora, é ato de criação, de inauguração, e de uma repetição de outras vozes, de encontros já feitos ou não, para reforçar algumas ideias – para muitos, repetidas, quem sabe para outros, inéditas. Por isso, proponho a palavra (ilegível) in+olerância. Ao longo do texto, pretendo abordar essa grafia como indicação da inseparabilidade da intolerância com a tolerância, demonstrando seus efeitos éticos e prático-educativos no sentido da nossa autorreflexão com saberes situados (Haraway, 1988). A escolha do sinal de adição é uma tentativa de grafar não só a inseparabilidade, mas a força ressonante que uma intolerância tem disfarçada de tolerância, ou como a tolerância se apresenta para mascarar um processo de dominação recorrente, citando opressões. Pensei na grafia [in]tolerância, que esconderia também os parênteses (na matemática, os parênteses ficam dentro dos colchetes), que seria também a fórmula do “mas”: “você pode ser quem é, mas...”. Contudo, essa grafia ainda separaria a intolerância da tolerância e meu argumento neste momento é voltado para as situações em que a divisão entre uma e outra não existe. Dessa forma, o símbolo da soma aglutina e quebra a palavra. Torna-a tão ilegível quanto várias situações que ela descreve. + também é T, mas não o é. E nesse movimento de ser ou não ser uma orientação ético-normativa-pedagógica, de intolerância ou tolerância, é possível escamotear o processo de dominação, que segue intacto na prática. Em contraposição, retomo a noção de reparação de Kilomba (2019), para uma proposta final que retoma noções freirianas de uma educação libertadora, mas tentando oferecer um princípio ético desde as margens, desde as fraturas coloniais.

Há uma negação do racismo (sexismo, LGBTIfobia, capacitismo etc.) que barra os diálogos sobre o racismo. Após a negação, há vergonha e culpa pelo sujeito branco, seguido do reconhecimento do Outro negro, até chegar na possibilidade de negociar as condições de

existências, a reparação (Kilomba, 2019). Para desenvolver este argumento, começo com cenas vividas por mim em uma sessão de esclarecimento que fiz no final de 2022 com pessoas adultas que trabalham numa escola com cursos profissionais mais ao Norte de Portugal. Boa parte do texto da próxima seção foi escrita como forma de relato sobre o momento educativo referido. A partir disso, analiso detalhes e gestos das cenas que são citações reencenadas de conversas, debates políticos, filmes, as quais têm efeitos de poder em um ambiente escolar. A análise, portanto, focará nas dimensões éticas, estéticas e políticas das cenas.

2. RESPEITO E LIBERDADE PARA QUEM?

2.1. PARA TODOS?

No começo da sessão com pessoal docente e não-docente (técnicas, auxiliares) da escola, propus uma chuva de ideias, pedi para congelarem na cabeça a primeira palavra que aparecesse quando se fala de gênero e sexualidade. Com isso feito, cada um(a) se apresentaria, falaria a palavra e comentaria o que esperava da sessão, o interesse de estar ali. Eram por volta de quinze pessoas participantes, em sua maioria mulheres e três homens. A escola era profissional e eu tentei criar uma dinâmica como voluntário da Rede *ex aequo* para conversarmos sobre LGBTIfobia na escola.¹² A sessão foi organizada pela psicóloga da escola que achava necessário um trabalho também com as pessoas adultas da instituição, já que sessões com estudantes já foram e seriam feitas em outros momentos.

Com a atividade da chuva de ideias e apresentação de cada um(a), a palavra respeito apareceu muito, umas quatro vezes, mas anunciaram que era também o respeito dos outros “comigo”. Comentaram também de liberdade, direitos, amor, identidade, ser, masculino. Essa questão de violar direito, de violar liberdade, “a minha liberdade termina onde começa a do outro”, foi um assunto explorado entre nós, porque quis entender melhor o conteúdo dessa liberdade, da privacidade. Boa parte das falas tinham a ver com um discurso que a psicóloga tinha me alertado: é aquela noção de que pessoas LGBTI vão “impor uma forma de vida”, que vão ser extravagantes, e que no caso em questão, seria uma pessoa trans que impõe que ela deve usar o banheiro dos meninos bloqueando outros meninos (explicarei isso mais abaixo).

Uma das últimas pessoas a falar foi o Senhor 1, que comentou sobre não querer sua liberdade desrespeitada. Ao ser perguntado o que queria dizer com isto, o Senhor 1 respondeu que era sobre deixar de fazer algo por conta de outra pessoa. Dessa forma, tentei começar justamente pelas questões de desigualdade social entre homens e mulheres, ou pelo menos se guiou por aí, porque o Senhor 1 se sentiu confortável a trazer suas questões várias vezes. E dentre elas, comentou que achava que todas as pessoas eram iguais e que machismo e feminismo eram opostos, e que as mulheres tinham tantos direitos que os homens já pareceriam estar

¹² Por razões de anonimato da escola, não será dado qual o foco da escola, nem sua localidade.

desfavorecidos. Disse que não havia movimentos de homens machistas, mas que também não era mais preciso o feminismo.

Perguntei à turma – sendo que eram mais de dez mulheres e apenas três homens – sobre o que achavam disso e se as mulheres não sofriam ainda com desigualdades. Comentaram das questões de maternidade e dos direitos nas entidades empregadoras. Ele insistia naquilo. E foi com isso que imagino que houve o momento dele se sentir mais e mais permitido de tentar contra-argumentar, enquanto na verdade, boa parte das mulheres se mantinham caladas, apenas com algumas falando.

Em certo momento, o Senhor 1 me pergunta: “mas estamos falando de que lugar? Portugal? Ou Arábia Saudita e outros países? Porque até entendo de se falar de outros lugares, mas não daqui”. Neste momento estabelece-se a relação entre civilização branca europeia e o Outro racial árabe que não tem os mesmos valores avançados, progressistas, civilizados, portanto são inferiores e lá reside o problema, como se aqui em Portugal não houvesse nenhuma luta ainda nas questões de gênero e sexualidade. Ou seja, o Senhor 1 sintetizou sua negação em relação à desigualdade de gênero com uma forma de exteriorização do problema, projetando o Outro como bárbaro, mas também assumindo e reafirmando uma posição de superioridade de nação europeia, ao mesmo tempo em que não se posiciona como sujeito favorecido pela desigualdade de gênero.

O último professor a se apresentar (Senhor 2) comentou que via como questão de “moda” ser LGBTI e que alunos achavam “giro” namorar com alguém do mesmo sexo. Ele comentou que não sabiam nem o que era amor. Senti muita dificuldade em lidar com essa fala. Perguntei, quando consegui, se esses estudantes se abraçavam, beijavam, faziam carinho, e porque isso não seria amor, e se não podíamos pensar em outras formas de amor. Questionei se mesmo enquanto adultos seria possível saber o que é amor.

Esta, assim como outras cenas, nos demonstra como as estratégias de dominação se atualizaram. Já não se trata mais de uma mera repressão, a negação agora se demonstra com uma deslegitimação disfarçada de respeito, enfraquecendo a potência dos amores juvenis, sejam instáveis ou não. Mas neste caso, este Senhor 2 chegou a dizer que encontrou alunos que o disseram que “foi uma fase”. Com isso, ele teria a prova da instabilidade e falta de importância que é pensar sobre vidas LGBTI.

Como Deborah Britzman analisou, a educação também é mecanismo da denegação da sexualidade, do prazer:

ao imaginar que a sexualidade está ligada ao desenvolvimento normal, ao insistir, na verdade, que o sexo seja inserido no discurso do desenvolvimento, o custo desse desejo de o que o sexo seja uma parte estável e previsível da nossa identidade é o esquecimento necessário de que a perversidade é a base da possibilidade da própria sexualidade. Aqui, minha definição de perversidade é simplesmente “prazer sem utilidade”. Mas na insistência de que o prazer esteja confinado à utilidade, os aparatos da educação, a lei e da medicina se tornam preocupados em confinar a sexualidade aos limites da escolha apropriada de objeto ao sexo reprodutivo marital (Britzman, 2019, p. 123).

Para os Senhores 1 e 2, portanto, construiu-se uma sequência de noções sobre a superioridade branca e da monogamia heterossexual, pelas quais se nega um amor sem utilidade –além daquela negação quanto à realidade da desigualdade de gênero em Portugal. São valores a serem protegidos. Entre esses valores, estavam os da liberdade e respeito. E é com a próxima explicação que seus conteúdos normativos –do dever-ser em que um tem um direito e outro tem um dever correspondente– são elucidados.

Retomamos a questão das casas de banho, já que eu precisava compreender melhor o que havia se passado na escola. Sumarizo da seguinte forma o que as e os participantes me contaram: uma pessoa jovem ia ao banheiro masculino e as amigas seguravam a porta de fora para os rapazes não entrarem na casa de banho toda, impedindo-os de entrar enquanto a pessoa utilizava. Não só ao contar, mas em vários momentos da sessão, ouvi frases dos participantes adultos como: “eu aceito” seguidas de “mas não me sinto confortável com uma pessoa dessas entrando na casa de banho”, “e o respeito comigo? Por que não vão ao banheiro adaptado para deficientes?”. Mais ao final, uma professora que é mãe, relatou que: se sua filha dissesse que se sentia um menino, ela pediria para a filha tomar banho em casa ao invés de usar o balneário da escola. Uma colega logo disse: mas aí você estaria escondendo-a. A mãe discordou. Essa, mais três mulheres, eram as que mais insistiam nessa posição de que se sentiriam mal e que seus direitos seriam violados por uma pessoa trans entrar na casa de banho ou balneário. Mesmo após acabar a sessão, uma das professoras que mais insistia nisso, veio sorrindo para mim repetindo o mesmo da sessão toda: “eu percebo, mas tem que se perceber meu lado também”.

O sentido da “minha liberdade termina onde a do outro começa” é apresentado aqui como se as pessoas cisgêneras fossem um Outro que deve ser também respeitado, como se a pessoa trans fosse a perpetradora, o perigo. O sentido negativo da liberdade seguiria a seguinte fórmula: minha liberdade não pode ser violada pelo outro ao sofrer uma intervenção no meu espaço contra minha vontade. É a fórmula da não-intervenção. No caso em concreto, significa: minha liberdade de ir ao banheiro não pode ser violada (pela aparição de uma pessoa trans).

Começamos então pelo caso da pessoa jovem, que compreendi que foi designada como menina ao nascer, mas não sei como essa pessoa realmente se identifica hoje –e nem precisamos saber, porque podemos também viver com o mistério do gênero, dos desejos, como nos lembra Linn da Quebrada: “por isso agora quero mistério, não quero que me entendam, não quero me entender” (Brown, 2022). Nesta linha da criação de si, Britzman (2019, p. 138, minha ênfase) lançou uma pergunta: “pode o sexo ser pensado como uma prática de si em vez de como um ensaio hipotético, como uma preparação para o futuro?”.

É no sentido do futuro que aponta o queer, a dissidência sexual e de gênero, um futuro daquilo que ainda não veio a ser (Muñoz, 2009). Este futuro dessa pessoa jovem se amalgama com o presente no qual este ser contesta coletivamente o uso de um espaço. Os corpos se unem para reivindicar o uso do espaço, usando-o, ao mesmo tempo em que barram as pessoas supostamente legítimas de usarem aquele banheiro (os rapazes).

O inimaginável aconteceu. Instaurou discordância, inscreveu novas possibilidades de ser, independentemente de sua identidade agora ou no futuro. Rompeu com as fronteiras, criando

uma barricada com aliança reivindicando corporalmente (Butler, 2018). A potência deste ato, que foi repetido, que corporalmente reivindicou por meio da subversão, reside na possibilidade de imaginar um outro mundo, um mundo em que se pode urinar e defecar. Como Linn da Quebrada nos explicou sobre a potência da imaginação:

Tudo que existe hoje foi imaginado algum dia. Tudo que existe foi imaginado. Por isso esse é o campo mais perigoso. Que a gente imagine. Que a gente imagine. Por isso é tão perigoso a gente se imaginar em outros territórios. Por isso é tão perigoso imaginar que a gente não seja mais negra, mais travesti, que a gente seja presidente, que a gente seja viva, que a gente seja desobediente, porque imaginar isso é perigoso. (Brown, 2022)

Butler (1999, 1993) compreendeu que a própria lei, em seu aparato que demanda a unidade e estabilidade do sujeito, tem em seu interior a possibilidade de sua subversão, paródia e desobediência, porque ela já provê os elementos e ferramentas para o sujeito violar a lei e subverter as normas de gênero. Portanto, quando a pessoa jovem em coalizão temporariamente utiliza o banheiro e o bloqueia, escancara também as normas que regulam suas possibilidades de urinar, denunciando-as. A demanda desse ato não é só pelo uso do espaço, mas por seu reconhecimento, por sua existência em si, pela possibilidade de imaginar e criar sua maneira de se identificar.

Em um segundo estrato da discussão, tivemos a questão das pessoas adultas: “e se fosse na casa de banho em que estou?”, “E se fosse na casa de banho em que meus filhos estão?”, “Não aceito”. Retomo a formulação do conteúdo normativo da liberdade, no seu sentido negativo, e pergunto: seria um caso de intervenção na liberdade, proibindo-os de usar?

A Figura 1 responde isso: “*Você provavelmente partilhou um espaço com uma pessoa trans hoje. E nada aconteceu*”.



FIGURA 1: DESENHO DE FOX FISHER

Fonte: Fisher (2023).

Nem no caso da pessoa jovem era uma proibição, nem neste. Naquele caso, era apenas temporário. No caso com pessoas adultas, a princípio, essas pessoas aproveitaram a sessão para demonstrarem o consenso cisnormativo e transfóbico que tinham. Cisnormativo, porque pressupõe-se que todas as pessoas têm que ser cisgêneras e isso seria posição de superioridade, legitimidade e condição de existência. Transfóbico, porque é a rejeição de pessoas trans, a abjeção contra as pessoas que aquelas pessoas adultas divagam, sem realmente ouvi-las.

3. IN+OLERÂNCIA: O GESTO (I)LEGÍVEL E SIMULTÂNEO DE TOLERÂNCIA E INTOLERÂNCIA

Na seção anterior analisei cenas de uma sessão feita com adultos, com a finalidade de salientar a cisnormatividade e o adultocentrismo como relações de poder que assujeitam jovens. O poder adultocêntrico cria um binômio de conhecimento/ignorância (Garcia, 2022) no qual os silêncios e ausências também são constituídos e constitutivos do saber educacional, operando quais conhecimentos são e não são passíveis de adentrarem a escola. Há um

discurso adultocêntrico da imaturidade e incompletude racional, ou seja, da menoridade como base de classificação hierárquica dos sujeitos, tão mais crítico o efeito quanto maior a interseccionalidade presente nos sujeitos e a distinção cultural das formas particulares de compreender os ciclos de vida (Oliveira 2021, p. 968).

As crianças e jovens têm de encarar um mundo de adultos (pelo menos ao modo ocidental) e as culturas que lhes atravessam criam limites de inteligibilidade (Butler, 1999), além da própria desumanização da antinegitude que opera na manutenção de uma ordem ontológica global (Vargas, 2020). Desde o século passado, esforços têm sido feitos no campo da educação para haver mais inclusão da diversidade, e criou-se uma gramática – mais voltada primeiramente a questões raciais e depois aplicada para diversidade sexual e de gênero – que indica tolerância e multiculturalidade, num sentido de assimilação e integração da diferença (Lentin, 2005; Rodríguez Maeso, 2018).

A noção de tolerância surge com mais força no cenário político mundial a partir dos anos oitenta com diversas migrações do Sul para o Norte globais (Brown, 2007, p. 2). A tolerância aparenta aceitação do Outro e respeito. Essa perspectiva apareceu, por exemplo, em diversas respostas de estudantes a uma pergunta feita no questionários final de sessões da Rede *ex aequo* (2019): “São pessoas com orientações diferentes, mas merecem respeito tal como as pessoas heterossexuais”; “A minha opinião é a mesma, são pessoas normais, com um gosto especial e diferente”; “São pessoas normais que têm orientações sexuais diferentes”; “São humanos como os heterossexuais”; “São pessoas iguais a todas as outras, só com gostos diferentes do “normal””; “São pessoas normais como qualquer outra e devemos respeitá-las independentemente das suas escolhas”. As noções do Outro diferente (do Eu cis-heterossexual), normalidade, igualdade e escolha demarcam uma posição de uma diferença que não é a diferença infinita de que todas as pessoas são diferentes. Este Outro é o assimétrico, desigualado, desviante.

O sujeito alterizado é objeto de tolerância. A tolerância tem uma racionalidade de governamentalidade desse sujeito que é regulado para ser reduzido a apenas algumas possibilidades de reconhecimento e inteligibilidade (Brown, 2007; Butler, 1999). Usos políticos de tolerância não reduzem as desigualdades, fazem-nas circular (Brown, 2007, p. 10). As noções de “somos todos iguais” e “todos merecem o mesmo respeito” é o tipo de resposta que Britzman (2019, p. 108) apontou sobre quando estudantes são interpelados com perguntas sobre sexualidade, eles(as) respondem o que quer ser escutado. E aquelas

respostas do relatório apontam muito mais para a tolerância, tendo sido esse o tipo de resposta mais comum nos questionários preenchidos.

Pensar em tolerância e agir só “com respeito” não encaminham para reparações históricas, transformações das instituições que mantêm normas implícitas e explícitas que marginalizam sujeitos e não promove mais espaços para imaginação e criação de si e do mundo. As fórmulas de liberdade, igualdade e tolerância se confundem, estendem um discurso que não serve para acabar com desigualdades. No caso das pessoas adultas que citei, ainda mais, demonstram sorrindo que não aceitarão a existência plena de pessoas trans, apenas condicionada a fronteiras criadas a partir do pânico moral, da abjeção.

In+olerância: a ética afetivo-normativa que desumaniza o sujeito com sorriso no rosto. Prega respeito, principalmente para si próprio. Porque o Eu impera. A soberania do sujeito dominante é reativada a partir da inversão: os sujeitos historicamente desiguais é que têm responsabilidade de mudarem. É a pessoa trans que tem que arrumar um banheiro, não o sistema que deve mudar. Não é “mimimi”, mas um “*me, me, me*” (eu, eu, eu) normativo, autorreferente, fantasioso.

É prática comum ver esse tipo de ética habitando espaços institucionais em locais de poder com adultos e agindo contra uma educação emancipatória, transformadora, barrando o lugar da imaginação. Não é um levante maior de fascismos que deveria assustar, ou nos alertar para aqueles indivíduos que deveriam ser processados por serem racistas ou LGBTIfóbicos. São os consensos que se perpetuam historicamente, se atualizando nos discursos exemplificados pelas pessoas adultas da seção anterior que devem nos assustar e mobilizar. Diante disso, minha proposta é de que essas historicidades fraturadas contêm um fundamento ético de escuta de sujeitos marginalizados, à frente de processos decisórios, com pares (para não estarem isolados/as num processo violento contra aquelas pessoas que mantêm o consenso dominante/hegemônico). Começa-se com essa reparação, negociando os termos, alterando os termos para que não se tenha de usar mais apenas aqueles do dominador. Afinal, outras epistemes, conhecimentos e saberes (negros, trans, queer, feministas...) têm outros valores que podem orientar para a manutenção da vida, de todas as pessoas como seres vivos e corporais (Rolnik, 2018).

Só mais empatia não adianta. A in+olerância também fagocita a empatia. O Eu que aceita o Outro e o “compreende” sempre será limitado por não ter a mesma experiência vivida corporalmente, não foi somatizado, não foi marcado da mesma forma, e sua escuta pode ser sensível, no entanto seus movimentos nunca foram condicionados pela mesma citacionalidade. A empatia sugere que vejamos o Outro como Eu, e assim se mantém a referência centralizada no “Eu normal”.

A educação antiopressiva precisa de autorreflexividade diante do Outro, da subversão para se deslocar do desejo da mesmice (*sameness*) e da repetição (Kumashiro, 2000, p. 46). Deveríamos abraçar o desconhecido, não apenas para “superar o medo do desconhecido” – muitas pessoas ainda afirmam que o ódio vem só do medo, contudo a aposta da informação como meio de resolver “preconceito” recai no cognitivismo e não atua na afecção e nos mecanismos normativos sociais porque foca na mudança individual. Para que corpos trans

não só urinem na escola, mas que também promovam pedagogias das travestilidades causando desequilíbrios, estranhezas e desobediência (dos Passos, 2022, p. 108), o “mimimi” deve ser compreendido em seu lugar de “*me, me, me*”. A autorreflexividade, juntamente com a potência de habitar e abraçar o desconhecido, não pode cair nos mecanismos de inversão em que pessoas em posições dominantes se coloquem como vítimas.

Não são as pessoas adultas que perdem seus direitos de utilizar casas de banho e balneários, são as pessoas trans sempre as que ficam impedidas se não tiverem apoio institucional. Seus corpos, sua saúde, suas vidas ficam prejudicadas. É preciso coragem, coalizão e corpos unidos para que adultos deixem de fazer a escola apenas para eles.

NOTA BIOGRÁFICA

Gustavo Borges Mariano é doutorando no programa Human Rights in Contemporary Societies do Centro de Estudos Sociais, mestre em Filosofia do Direito pela Universidade de Coimbra e bacharel em Direito pela Universidade Federal de Goiás.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Britzman, D. (2019). Curiosidade, sexualidade e currículo. In G. L. Louro (Ed.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* (pp. 105-142). Autêntica.

Brown, W. (2007). *Regulating aversion*. Princeton University Press.

Brown, M. (Apresentador). (2022, Novembro). Mano Brown recebe Linn da Quebrada [Audio podcast]. In Mano a Mano. Spotify. <https://open.spotify.com/episode/3EFOs55Sdqa4I2ejZSqvVE?si=sceInEwORTuB6GJ0dE5umg>

Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of “sex”*. Routledge.

Butler, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.

Butler, J. (2018). *Corpos em aliança e a política das ruas: Notas para uma teoria performativa de assembleia*. Civilização Brasileira.

Fisher, Fox [thefoxfisher]. (2023, Janeiro, 1). *Dear Cis people who are not yet trans allies: Trans rights do not affect your own rights* [Imagem]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/Cm4jbUkqla9>

Garcia, C. C. (2022). Prefácio. In M. C. A. dos Passos (Ed.), *Pedagogias das travestilidades*. Civilização Brasileira.

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>

- Kilomba, G. (2019). *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Orfeu Negro.
- Kumashiro, K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25–53.
- Lentin, A. (2005). Replacing ‘race’, historicizing ‘culture’ in multiculturalism. *Patterns of Prejudice*, 39(4), 379–396. <https://doi.org/10.1080/00313220500347832>
- Muñoz, J. E. (2009). *Cruising utopia: The then and there of queer futurity*. New York University Press.
- Passos, M. C. A. dos (2022). *Pedagogias das travestilidades*. Civilização Brasileira.
- Pinheiro-Machado, R., e Freixo, A. de (2019). Dias de um futuro (quase) esquecido: um país em transe, a democracia em colapso. Em R. Pinheiro-Machado e A. de Freixo (Eds.), *Brasil em transe: bolsonarismo, nova direita e desdemocratização* (pp. 11-22). Oficina Raquel.
- Rodríguez Maeso, S. (2017). “Europe” and the narrative of the “true racist”: (Un-)thinking anti-discrimination law through race. *Oñati Socio-Legal Series*, 8(6), 845–873.
- Oliveira, A. da C. (2021). Colonialidade do poder adultocêntrico e/nos direitos de crianças e jovens. *Revista Culturas Jurídicas*, 8(20), 950–979.
- Rede *ex aequo* (2019). Relatório do Projeto Educação LGBTI 2016-2018. <https://www.rea.pt/arquivo/relatorio-pe-2019.pdf>
- Rolnik, S. (2018). *Esferas da Insurreição: Notas para uma vida não cafetinada*. N-1.
- Vargas, J. H. C. (2020). Racismo não dá conta: Antinegritude, a dinâmica ontológica e social definidora da modernidade. *Em Pauta*, 18(45). <https://doi.org/10.12957/rep.2020.47201>

COMPLEXIDADES DE AGÊNCIA ANTIOPRESSIVA NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO

Ana Cristina Ferreira de Almeida

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

calmeida@fpce.uc.pt

RESUMO

A sociedade multicultural necessita de uma base de entendimento e orientação por princípios democráticos de equidade. Contudo, mantém práticas de educação tradicionais justificadas pelos conhecimentos extemporâneos adquiridos por agentes educativos principais, cujas técnicas e instrumentos, por vezes e por si só, decorrem em comportamentos e narrativas colonizadoras que, mesmo inadvertidamente, oprimem pessoas ou grupos vulneráveis, tal seja o caso de migrantes. Ao invés, é requerido um paradigma etnorelativista regulador de atitudes pessoais, na gestão das complexidades dinâmicas que dependem, também, dos recursos profissionais disponíveis. O objetivo desta proposta é refletir na agência para uma educação/formação emancipadora, com respeito pelas diferenças individuais e culturais, inclusiva, transformadora, flexível, de reconhecimento e valorização do potencial da diversidade.

PALAVRAS-CHAVE

agentes educativos, educação libertadora, etnorelativismo, migrantes/refugiados.

1. INTRODUÇÃO

Qualquer debate em torno das práticas de educação convida a refletir acerca dos papéis de educadores, educandos,¹ acerca dos contextos, métodos, conteúdos de educação e da relação entre todos eles, em sucessivos e imbricados níveis de decisão. Atualmente, a sociedade, cidadãos em geral, educadores e entidades com funções educativas em particular, confrontam-se com desafios sem precedentes e não há dúvidas de que políticas e práticas transformadoras são preci(o)sas! Porém, estas só poderão emergir de novas narrativas, o que supõe mudança de perspectiva e, até, disrupção com hábitos de uma velha ordem social, cuja razão de ser deixou de se questionar. Mas a transformação impõe-se face à complexidade dinâmica da “modernidade líquida”, no conceito de Bauman (2005), a que se associa a ideia de “cegueira moral” e a convicção de que “a mudança é a única coisa permanente e a incerteza a única certeza”, afirmação repetidamente citada daquele sociólogo. A esta visão, a Escola

1 Ao longo do texto são referidos “os educadores”, “os estudantes”, ... querendo com estas formulações significar educadores e educadoras, estudantes de qualquer género.

Superior do Exército Norte Americano designou por Mundo VUCA: volátil, incerto, complexo e ambíguo, seguindo a descrição de Bennis e Nanus (1985) apresentada na obra “Leaders. The strategies for taking charge”, acerca das consequências de vários fatores externos ao nível das lideranças e organizações, que requeriam novas maneiras de ver e responder às condições de incerteza ou desconhecimento.

Também os contextos educativos apresentam vários, e cada vez mais, desafios, trajetórias de desenvolvimento inesperadas, imprevisíveis, histórias de vida e experiências diversas, sistemas de valores concorrentes, projetos de vida fluidos, condições de vida incertas, permanentes e rápidas mudanças, ... “líquidos”. Em termos formais, os docentes pautam a sua ação pela procura de regularidades, a maior parte das vezes, na transmissão de conteúdos dos programas curriculares e na verificação da sua assimilação, crendo assim facilitar o desenvolvimento dos alunos. A autonomia das escolas é questionável (Lima, 2020).

Sendo a capacitação dos estudantes pelo apoio (psico)-(socio)-pedagógico, a flexibilidade curricular e a autonomia das escolas e dos educadores fatores determinantes para uma educação de qualidade e construção de alicerces de desenvolvimento individual e da sociedade, tais metas, em Portugal, são substituídas pela priorização das “metas de aprendizagem” confundidas com a reprodução de conteúdos de disciplinas ministradas, em momentos de prestação de provas. À partida, um ensino assente numa tal abordagem é tendencialmente opressivo e penalizador de todos os estudantes cujo perfil se afasta do “aluno ideal”.

Apesar da moderação sugerida por documentos legais da tutela (Direção Geral da Educação de Portugal) que procuram alinhar as políticas e orientações por uma ordem global de resposta às circunstâncias, veja-se a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (DGE, 2017) ou o “Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória” (Martins et al., 2017), os desfasamentos entre os ideais de inclusão, a produção de materiais e propostas baseados nas forças, as práticas e os praticantes permanecem vinculados a um “ensino tradicional”, expositivo, estático e desencontrado da realidade e preparação efetiva dos cidadãos para os desafios da vida.

Sendo múltiplas as perspetivas e autores que incentivam a ideia de emancipação ou educação libertadora, central nas modernas teorias da educação e nas abordagens críticas, (e.g., Freire, Giroux, Habermas, Rancière, entre outros), e estando referenciado um quadro de competências para uma cultura democrática (Council of Europe, 2016), facto é que as estruturas educativas, por alguns apeladas de neo-conservadoras (e.g., Fletcher, 2000), refletem a tônica opressiva na inibição da justiça social, liberdade humana, ética do cuidado e liderança servidora, do bem-estar e qualidade do serviço humanizado, mantendo o hiato e a contestação.

O pedagogo Gert Biesta sistematiza vias para concretizar a educação emancipatória e democrática a partir da teoria e da prática política, mas também das práticas educacionais, chamando a atenção para a necessidade de nos reconectarmos com o propósito da educação. Este transcende o aqui-e-agora das salas de aula e a instrução de áreas de conteúdos. Biesta (2015) aborda a questão do profissionalismo relacionado com o juízo dos professores (ou

juízo pragmático, no sentido de indagar se o que se propõe ensinar é útil, para quem e para quem?) e as finalidades da educação. Na sua perspectiva, é essencial que os professores julguem e decidam das práticas a encetar. Propõe o termo 'Learnification',² no sentido de chamar a atenção para o impacto do uso (e abuso) do termo "aprendizagem" numa concetualização de educação supostamente centrada no estudante, mas que ressignifica falaciosamente "participação" mantendo o propósito de "aquisição" de informação (Sfard, 1998). Seguindo a ideia construtivista dos "aprendizes" agentes ativos na construção das suas estruturas do conhecimento, a metáfora de "participação" questiona como poderá alguém construir conceitos congruentes com uma estrutura de conhecimento que não é a sua? ou estabelecer pontes do que é do seu conhecimento individual com estruturas alheias? Tal relaciona-se com outro pressuposto, de que os "aprendizes" procuram conhecer o que é de seu interesse; contudo, como fomentar interesse de algo que se desconhece?

Biesta (2015) interpreta a definição do ensino como 'facilitação da aprendizagem', 'criação de oportunidades de aprendizagem', 'o proporcionar experiências de aprendizagem' e refere-se a escola como 'ambiente de aprendizagem', ainda que se trate de um sentido de aprendizagem abstrato e geral. Em contrapartida, sugere que a finalidade da educação haveria de ser facilitar que os estudantes aprendam algo por uma razão que lhes seja significativa e aprendam com alguém, em relação.

2. AGENTES EDUCATIVOS EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS: DILEMAS DE IDENTIDADE OU OPORTUNIDADES DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

Neste tópico equaciona-se a autonomia e autoridade de educadores e agentes educativos no espectro das possibilidades do seu profissionalismo (que sabemos variar em função das exigências e necessidades).³ As profissões são modos de organização social; no argumento de Freidson (1994) são áreas especiais de trabalho, que existem para o bem-estar das pessoas; requerem conhecimentos e competências altamente especializados dos profissionais que servem a quem deles necessita. Idealmente, os profissionais especialistas teriam o poder de controlar o seu trabalho, mediante os "pedidos" dos seus clientes. Esta conceção de independência dos profissionais requer revisão, designadamente, das profissões de educação, já que se tratam de posições de interdependência.

2 Sendo "learnification" um neologismo que quer significar o uso abusivo do termo de aprendizagem (learning), mesmo quando se trata do esforço do estudante para corresponder ao tradicional papel do professor (que ensina), esse, sim, ativo, qualquer exercício de tradução resulta numa distorção, pelo que entendemos ser mais fiel traduzir learnification por algo como banalização do termo aprendizagem, que desvirtua a essência de efetiva participação da pessoa que aprende no processo de aprendizagem.

3 Em contextos multiculturais, o fator que imediatamente emerge como necessário para o estabelecimento de uma relação pedagógica é a língua. Porém, outros aspetos estão na base da ação educativa. Não se pretende discutir os requisitos ou exigências feitas aos profissionais para o adequado acolhimento de pessoas de múltiplas origens numa sala ou projeto

Toom et al. (2015) referindo-se à agência profissional dos professores, assunto pouco estudado e tornado mais complexo em tempos de contradições, conceitualizam-na como capacidade-chave, não só para facilitar aprendizagem dos estudantes (na leitura crítica de Biesta, 2015, clarificando o para quê, em prol do bem-estar dos estudantes, ajuizados os critérios de instrumentalidade do que se propõe para aprender), mas também para o seu desenvolvimento profissional contínuo, aprendizagem em colaboração com os pares e desenvolvimento do ambiente escolar na generalidade, assumidamente como agentes ativos e em interação. Porém esta capacidade varia, conforme a fase da carreira em que os professores/profissionais se encontram, o impacto da sua formação (inicial e contínua) e as influências dos múltiplos contextos em que participam.

A noção de agência de professores descreve a disponibilidade, motivação e os esforços nas escolhas e ação intencional de acompanhar a inovação, adaptar-se a ambientes de trabalho, interpretar e negociar com colegas, mas também com pais, respeitando as possibilidades das orientações políticas. Mais do que fazer escolhas independentes é importante encontrar um equilíbrio entre as suas preferências pessoais e os entendimentos partilhados. Através destes esforços, os professores visam construir ambientes relevantes, inspiradores e construtivos para os seus alunos e para si próprios e seus colegas em contextos profissionais em mudança, e mais do que à sua adaptação, a agência refere-se à capacidade de modificar ativamente a comunidade (Pyhältö, Pietarinen e Soini, 2015). Isto implica interagir intencionalmente com outros, com reflexo nas competências, crenças de eficácia, motivação e, conseqüentemente na transformação de práticas de ensino, com oportunidades de experimentar a eficácia coletiva, construir interdependência positiva, apreciar acordos mútuos e usar estratégias ativas de procura de ajuda.

A agência profissional reporta a um compromisso de ação, à capacidade de atuação, à consciencialização crítica, capacidade para resistir a normas e regulamentos externos que entram em conflito com a ação justificável, ao encorajamento de ações dos estudantes orientadas para o coletivo ou para um bem-comum. van Veen e Lasky (2005) referem-se à identidade profissional e mudanças na educação a partir das emoções, já que a educação envolve relações humanas e estas comportam uma dimensão emocional, com impacto na identidade pessoal e profissional, na autoestima, satisfação ou na vulnerabilidade. A agência e identidade dos professores é mediada pela dialética das interações. Ou seja, a agência profissional (de professores) não é uma disposição fixa de alguém individualmente, mas é construída situacionalmente em relação ao contexto e experiências pessoais passadas. Ambientes que promovem a participação ativa e a pertença também promovem a construção de agência profissional.

educativo, nem a importância (inquestionável) da aprendizagem da língua que permita comunicar. Mas é bem sabida a importância de promover linguagens diversas (de escolarização); “Languages of schooling” nos termos do Council of Europe (2006). Sendo a língua uma condição fundamental para o mútuo entendimento e organização curricular, em contextos de inclusão alinhados com o desenho universal para a aprendizagem e abordagem multinível (Dec. Lei nº 54/2018, DR, Série I) há que diversificar os códigos de comunicação, assunto tratado no projeto TEACHmi, programa Erasmus +, com o acordo de co-financiamento 612216-EPP-1-2019-1-EL-EPPKA3-IPi-SOC-IN.

Lipponen e Kumpulainen (2011), definindo agência como a capacidade de iniciar uma ação intencional que implica vontade, autonomia, liberdade e poder de escolha, também sublinham a dualidade do propósito, tanto na oportunidade de desenvolvimento de identidade e de profissionalismo dos professores, como na formação integral de estudantes, agentes e participantes no seu próprio desenvolvimento e no desenvolvimento comunitário.

Os educadores precisam de adquirir conhecimentos sobre os instrumentos necessários, crendo na sua autoridade e confiança, para proporcionar aos estudantes oportunidades para que eles próprios exerçam a sua agência (OECD, 2019). A educação pode equipar os estudantes com agência, isto é, com as competências necessárias e o sentido de propósito para moldarem as suas próprias vidas e contribuírem para as vidas dos outros (OECD, 2018). “A agência implica um sentido de responsabilidade de participar no mundo e, ao fazê-lo, influenciar as pessoas, os acontecimentos e as circunstâncias para melhor. A agência exige a capacidade de formular um objetivo orientador e identificar as ações para o alcançar” (p.4).

Para promover a agência, os educadores reconhecem a individualidade dos alunos e o conjunto mais vasto das suas relações que influenciam a sua aprendizagem, todos os professores, pares, família e comunidades. Um conceito subjacente a este quadro de emancipação é o de “co-agência”, nas relações e apoio mútuo que ajudam a progredir para o alcance dos seus objetivos. Nesta condição, todos aprendem, estudantes, professores, gestores escolares, pais e comunidade. A agência é permitida em ambientes de aprendizagem personalizados, que apoiam e motivam cada um a nutrir as suas paixões, fazer ligações entre diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem, e conceber os seus próprios projetos e processos de aprendizagem em colaboração com outros. Outro fator facilitador da agência é a construção de uma base sólida de saúde, incluindo alfabetização, numeracia e múltiplas literacias incluindo o domínio digital.

A diversidade cultural na escola e na sociedade propicia contrastes, crenças, características cognitivas emocionais, físicas, culturais, tradições, valores diferenciados. Ultrapassar estereótipos e prevenir atitudes discriminatórias é um desafio enorme, que se coloca a estudantes, professores e outros profissionais ou entidades. A interação equitativa de diversas culturas e a possibilidade de originar expressões culturais partilhadas através do diálogo e do respeito mútuo é uma finalidade da educação intercultural, rejeitando categorizações, hierarquia ou generalizações acerca de culturas ou povos, divisão em “nós” e “eles” (UNESCO, 2015). Na qualidade de agente ativo, um educador implementa métodos interculturais para a inclusão social começando por analisar a própria identidade e afirmar a sua autoconfiança.

A agência é construída em ambientes significativos, no meio de dilemas e incertezas. Exige tomada de consciência e esforço de mudança intencional e criativa, através da construção negociada de questões e decisões em contextos de encontro. Embora a agência seja mais facilmente reconhecida em situações desafiantes, de resistência a normas e práticas dominantes ou de exigências e regulamentos externos, também se manifesta em ações de conformidade.

A sensibilidade intercultural é uma das competências-chave no mundo profissional de um mundo globalizado. Aos profissionais cumpre gerir a diversidade e mediar relações culturais, preservando-se, em autocuidado, dinamicamente, em movimentos que vão do desinteresse ou negação de diferenças à redefinição de uma nova identidade unificada (conforme o modelo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural de Bennett (1993) ainda hoje amplamente aceite no panorama internacional). Tornar-se sensível às questões culturais que desafiam as próprias crenças e expectativas é um desafio enorme, recomendável nas práticas educativas à luz dos princípios comuns da democracia europeia (PPMI, 2017, pp. 23-27).

O modelo de Bennett (1993) explica como é construída a perceção das diferenças culturais, de uma fase etnocêntrica (de negação, defesa e minimização) a uma fase etnorelativa (de aceitação, adaptação e integração) das diferenças culturais. Diríamos, que a sensibilidade, conhecimento, agência são processos de melhoria; aprendizagens contínuas, ao longo da vida, de todos, com os outros e em qualquer lugar.

3. EDUCAÇÃO DIGNA PARA TODOS

Na recente Lei n.º 24-C/2022, de 30 de dezembro ou Lei das Grandes Opções para 2022-2026 (Assembleia da República, 2022), em Portugal, é destacada, entre as medidas de política emergente face aos desafios da atualidade, a área de atuação relativa às desigualdades e combate à exclusão social. Com repercussões nos níveis de pobreza, acesso a emprego e trabalho de qualidade, saúde, sustentabilidade e bem-estar, o desafio transversal da “boa governação” repercute-se nas diferentes áreas de atuação, sendo identificados os desafios estratégicos relativos a: alterações climáticas; demografia; desigualdades; e sociedade digital, da criatividade e da inovação.

Ainda que a educação seja basilar na construção da sociedade que enfrenta todos aqueles desafios, ou como é sobejamente conhecida e citada a afirmação de Nelson Mandela de ser a educação a arma mais poderosa para transformar o Mundo, as desigualdades manifestam-se aquém e além da educação formal. De acordo com a referida Lei, o desafio estratégico “visa o combate às desigualdades pela não discriminação, pela igualdade de género nos salários e emprego, pela promoção de maior justiça fiscal e equidade na distribuição dos rendimentos, pelo acesso igual à educação e formação profissional, pela autonomia das escolas, pela atualização das prestações, respostas e equipamentos sociais, pela descentralização, pelo desenvolvimento regional e pela coesão territorial” (pp. 74-76). A escola e os sistemas adjacentes à formação integral dos cidadãos são locais onde as desigualdades podem ser atenuadas ou agravadas (Roldão e Almeida, 2018).

Ainda à letra da Lei das Grandes Opções para 2022-2026, no que se refere aos “Instrumentos de planeamento e de políticas públicas associados ao desafio estratégico transversal «Desigualdades», verificamos permanecerem em vigor e estarem em elaboração medidas ou instrumentos visando: Igualdade de género e combate às discriminações, Erradicação da Pobreza e Educação entre os 5 domínios identificados. Nesse mesmo texto, relativamente à

Educação, são referidos os seguintes instrumentos: a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, o Plano 21|23 Escola+ e o Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Também é referido que:

Em Portugal, o direito à igualdade e à não discriminação está consagrado no plano constitucional e densificado na legislação ordinária. Neste contexto, o País tem conseguido melhorias significativas na promoção da igualdade entre mulheres e homens e no combate às várias formas de discriminação nomeadamente em razão do sexo, da orientação sexual, da identidade e expressão de género, e características sexuais e da origem racial e étnica. No entanto, apesar dos avanços conquistados, inclusive por via da remoção de obstáculos institucionais, subsistem desigualdades e fenómenos de discriminação, que, no âmbito de uma sociedade igualitária e digna, devem ser combatidos (pp. 74-63).

Na página 74-69 lê-se:

No setor educativo, as desigualdades socioeconómicas continuam a ser o principal preditor do insucesso escolar. Reconhecendo a necessidade de tornar menos desiguais as condições de acesso e de sucesso na escola, o Governo continuará a aposta na inclusão de todos os alunos, abandonando conceções de escola centradas numa segregação dos que têm mais dificuldades. O Programa Nacional para a Promoção do Sucesso Escolar, instituído em 2016, assumiu que o êxito não se traduz apenas numa melhoria estatística dos resultados, mas fundamentalmente na avaliação da qualidade do que se aprende, pelo que se desenharam estratégias integradas assentes em princípios como a diferenciação pedagógica, a identificação de competências-chave inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a melhoria qualitativa dos instrumentos de aferição, a melhoria e diversificação das estratégias de aprendizagem e, sobretudo, a ação ao primeiro sinal de dificuldade.

Sendo referidos programas de reforço, de apoios, de investimento na formação científico-pedagógica dos professores e um conjunto de outras medidas para colmatar o prejuízo de estudantes com origens multiculturais diversas, apenas se encontra a referência a: “Erradicar as bolsas de analfabetismo e promover a aprendizagem da língua portuguesa junto das comunidades imigrantes através de planos conjuntos entre escolas -municípios-delegações do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP)” (pp. 74-70), que pouco reflete o cuidado com práticas de equidade e inclusão na escolaridade básica e secundária.

Refere-se [p.74-(59)], ao nível das “Migrações”, a intenção de “Promover e reforçar os programas de integração de refugiados na sociedade”, mas também neste grupo-alvo não há uma atenção explícita de prevenção de práticas educativas não-opressivas e discriminatórias. Koehler, Palaiologou e Brussino (2022) estão entre os autores que defendem ser a educação um campo dos mais importantes para promover a integração de refugiados, de crianças e jovens chegados a um novo país de acolhimento. Contudo, a educação holística para refugiados e recém-chegados não foi, até agora, estabelecida nos sistemas de educação nos países europeus. Foram, ou têm sido, desenvolvidos projetos e programas-piloto em toda a Europa para testar abordagens holísticas. Alguns começaram muito recentemente como resposta à chegada de um elevado número de refugiados e recém-chegados,⁴ enquanto

4 Caso dos projetos europeus em que temos colaborado, Lend a Hand - Social Inclusion Programming for Migrant and Refugee Children at Primary Schools (Grant Agreement: 2016-1-TR01-KA201-035130), From Peer to Peer: European Schools cooperating

outros foram estabelecidos há mais tempo, começando a expandir-se face às recentes necessidades de ampliação e institucionalização de práticas promissoras de educação.

4. O PAPEL DA PSICOLOGIA NO APOIO A EDUCANDOS E EDUCADORES

Em relação à escola e aos educadores enquanto agentes do desenvolvimento e da aprendizagem já tecemos algumas considerações. Porém, queremos, ainda situar-nos no domínio da Psicologia. Nos diferentes ramos de especialização, a Psicologia apoia o desenvolvimento das pessoas, individualmente nas suas especificidades, em grupos e na vivência em sociedade. Concretamente, a Psicologia da Educação, numa perspetiva de capacitação com respeito pela diversidade, inclusão e equidade, tem autoridade científica para intervir na orientação para uma educação intercultural e tomada de consciência da diversidade, cuidando, simultaneamente, de aspetos identitários das pessoas no respeito pela sua individualidade.

Decorrente das tendências contemporâneas, coerentes com lentes de análise psicossociológicas e assumindo que em contexto educativo, e concretamente escolar, docentes e psicólogos integram, juntamente com outros profissionais e agentes comunitários, Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI),⁵ há lugar para equacionar se estão os profissionais-psicólogos preparados para este apoio e se dispõem de recursos que os suportem na atualização de conhecimentos, competências e atitudes, no sentido de estimular o bem-estar e o sucesso de todos. Na escola e na comunidade, a intervenção dos psicólogos reclama adequação de modelos, instrumentos e atitudes.⁶

Em virtude dos movimentos migratórios, a multiculturalidade e multidimensionalidade do funcionamento humano nos contextos de acolhimento coloca desafios que, na prática, confrontam tanto os recém-chegados como os nativos e as estruturas no país que acolhe. Atualmente, a Europa, e Portugal concretamente, caracteriza-se pela diversidade étnica, cultural, religiosa, bastante expressiva, mas com a qual ainda são imensas as dificuldades de comunicar e cooperar (Vasconcelos, 2022).

to be bullying-free (Grant Agreement: 20161ES01KA201025501) e TEACHmi – Teacher preparation for migrant school inclusion (Grant Agreement: 612216-EPP-1-2019-1-EL-EPPKA3-IPI-SOC-IN)

5 As EMAEI atuam em diferentes eixos, designadamente, no apoio a docentes e técnicos da comunidade educativa; na identificação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; no apoio às famílias e na articulação com diversos serviços da comunidade.

6 A reflexão da necessidade de adequação de ferramentas de apoio na Psicologia em contextos multiculturais foi por nós iniciada aquando do envolvimento em projetos de inclusão, tendo sido refletida no trabalho orientado de dissertação de Mestrado de Bárbara Vasconcelos, em 2022.

5. PROFISSIONAIS PREPARADOS PARA AGENCIAR OUTROS EM CONTEXTO EDUCATIVO?

Uma educação/formação integral libertadora, no sentido do envolvimento autêntico e autodirigido dos estudantes, requer profissionais agentes de transformação por empoderamento das pessoas com quem interagem, com respeito pelas diferenças individuais e culturais. Dito de outro modo, é de uma educação inclusiva, equitativa que se trata, assente nas forças de cada pessoa, na sensibilidade intercultural e reconhecimento do valor da diversidade para o desenvolvimento pessoal e comunitário.⁷ Na base, a constatação da necessidade de aumentar a consciência intercultural e atitudes etnorelativas, designadamente, dos profissionais assumidamente agentes do desenvolvimento e aprendizagens úteis, principalmente, para pessoas ou grupos que as circunstâncias de vida fragilizaram e oprimem na sua condição de estudante com especificidades, como sejam migrantes ou recém-chegados a um novo ambiente social, cultural ou escolar (Koehler, Palaiologou e Brussino, 2022).

Práticas que contrariam o prejuízo das opressões privilegiam perspectivas emancipatórias de “construção de si” (Savickas et al., 2009). Intervenções psicológicas como o aconselhamento em orientação podem auxiliar os jovens a empreender a sua vida no contexto atual, trazendo para o presente as experiências prévias e integrando-as nas suas expectativas para o futuro, reconhecendo o valor identitário individual e, ao mesmo tempo, a pluralidade de novos confrontos.

A construção de si na interação com os outros é uma premissa da teoria baseada nas forças (Saleebey, 2000). Esta dá ênfase às capacidades e aos pontos fortes das pessoas, para que estas se sintam encorajadas a lutar pelos seus objetivos e sonhos. Uma tal base da intervenção assiste-nos na capacitação ou empoderamento das pessoas, encarando as forças como uma necessidade cívica, moral e de saúde, ainda que sem negar ou ignorar a existência de problemas na sociedade que perturbam o bem-estar principalmente das pessoas em situação de vulnerabilidade. Cabe, então, ao psicólogo um papel determinante na mediação intercultural, na formação de profissionais, na capacitação de cidadãos para práticas ativas de cidadania e inclusão (Vasconcelos, 2022). As configurações multiculturais colocam novos desafios ao psicólogo, nos serviços de prevenção e de intervenção na saúde mental, comportamental e socioemocional dos estudantes e na promoção do sucesso na aprendizagem. E tais serviços carecem de recursos ou ferramentas adequadas, adaptadas, o que ainda está grandemente inacessível. Pensemos nos instrumentos e técnicas de avaliação; nas intervenções de primeiros socorros psicológicos ou de resposta a crises, no desconhecimento das políticas e práticas das culturas de origem, em termos sociais, académicos, de gestão de relações, além das barreiras linguísticas e de outras, do regime e valores para a colaboração escola-comunidade-família, perceção de segurança, etc...

7 Apesar de guias como a “Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education”, do Conselho da Europa (Beacco et al., 2016), justifica-se a atenção a linguagens diferenciadas de comunicação e pertinência de projetos como o TEACHmi.eu para a inclusão (Erasmus +, 612216-EPP-1-2019-1-EL-EPPKA3-IPI-SOC-IN).

Também os perfis profissionais precisam de ser harmonizados com as especificidades comunitárias, etnorelativizar-se, dialogar e esclarecer o que se espera poder constitui um bom ambiente de desenvolvimento e de aprendizagem. A aprendizagem dos jovens é relevada em contexto escolar, que contribui para o seu sucesso (Comissão Europeia, 2019). Para garantir que tal acontece, os Psicólogos da Educação integrados nos estabelecimentos de ensino são agentes importantes.⁸ O próprio estudante pode constituir-se sujeito de desânimo, de submissão, cabendo ao profissional de psicologia, além do seu papel de mediador cultural, providenciar recursos adequados (Comissão Europeia, 2019), não só no apoio à aprendizagem e à aprendizagem da língua e de outras disciplinas do currículo, mas numa abordagem holística, de modo a apoiar os alunos no seu desenvolvimento social e emocional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos a reflexão acerca da agência que profissionais devem assumir, através de práticas de educação emancipatórias, endereçadas a públicos diversos, designadamente, a grupos que tendencialmente resultam ainda mais penalizados na sua condição de vida vulnerável quando envolvidos em contextos formativos de carácter instrucional e adoção de estratégias pouco ou nada diferenciadas. Refletindo acerca da urgência no incentivo de tornar educadores e educandos agentes de desenvolvimento e promover a agência como uma competência-chave para aprender (conteúdos diversos), preconiza-se a adoção de medidas seletivas ou adicionais, tendo subjacente o conhecimento das forças (a par das fragilidades) no desenho que sirva cada um e todos, em sistemas de aprendizagem experiencial.

O protelar de uma condição de agência ou de reconhecimento das pessoas como agentes do seu desenvolvimento em contextos onde possam participar nas decisões expõe a situações de risco, à pobreza, exploração laboral, à violência (cf. Brito et al., 2015) e opressão. Nessa condição, só o direito a fazer o luto das perdas e a exploração de novos conteúdos e processos de aprender permitirá uma gradual adaptação em diálogo no confronto de orientações, práticas e valores culturais.

No cerne das complexidades, das incertezas, da ambiguidade, as possibilidades de se conhecer nas suas forças, desenvolver-se nas interações, orientar-se pelo diálogo, ser livre para opinar, questionar, saber onde, como participar e para quê, são notas de essência para uma vivência saudável em sociedade investida na educação, pelo que os contextos educativos devem favorecer os processos ecológica e sistemicamente alinhados, numa história de continuidades e descontinuidades que permitam manter a identidade e a liberdade de transformação, pela educação, na definição e no sentido que a todos possa envolver e reconhecer com significado e intenção de (se) desenvolver.

⁸ Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho.

NOTA BIOGRÁFICA

Ana Cristina Ferreira de Almeida é Professora Auxiliar na Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Assembleia da República. (2022). Lei n.º 24-C/2022, de 30 de dezembro - Lei das Grandes Opções para 2022-2026. *Diário da República*, 251(2), 2–89. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/24-c-2022-205557191>

Bauman, Z. (2005). Education in liquid modernity. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27(4), 303–317. <https://doi.org/10.1080/10714410500338873>

Beacco, J-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., e Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>

Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Intercultural Press.

Bennis, W., e Nanus, B. (1985). *Leaders: Strategies for taking charge*. Harper & Row.

Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>

Brito, B. A., Arriaga, M. T., Gouveia, S. M. (2015). Manual de apoio psicossocial a migrantes. Cruz Vermelha Portuguesa, APAV, DGS, Centro de Trauma, CES. https://www.cruzvermelha.pt/images/Manual_APsicossocial_Migrantes_copy.pdf

Comissão Europeia. (2019). *A integração de alunos de origem migrante nas escolas da Europa: Políticas e medidas nacionais. Relatório Eurydice*. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/76035>

Council of Europe. (2006). *Languages of Schooling: towards a framework of reference for Europe. Intergovernmental*. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805c73d5>

Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*. <https://rm.coe.int/16806ccc07>

DGE - Direção-Geral da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Fletcher, S. (2000). *Education and emancipation: Theory and practice in a new constellation*. Teachers College Press.

Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: Theory, prophecy, and policy*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1136/bmj.309.6962.1175>

Koehler, C., Palaiologou, N., e Brussino, O. (2022). *Holistic refugee and newcomer education in Europe: Mapping, upscaling and institutionalising promising practices from Germany, Greece and the Netherlands*. OECD Education Working Paper, 264. <https://dx.doi.org/10.1787/9ea58c54-en>

Lima, L. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (Especial), 172–192. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>

Lipponen, L., e Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812–819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>

Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrilho, J. L. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério de Educação, Direção-Geral da Educação https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (2018). The future of education and skills Education 2030. The future we want. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *OECD future of education and skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A series of concept notes*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

PPMI - Public Policy and Management Institute (2017). *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education*. European Commission. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/637002>

Pyhältö, K., Pietarinen, J., e Soini, T. (2015). Teachers' professional agency and learning –from adaption to active modification in the teacher community. *Teachers and Teaching*, 21(7), 811–830. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995483>

Roldão, M. C, e Almeida, S. (2018), *Gestão curricular. Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf

Saleebey, D. (2000). Power in the people: Strengths and hope. *Advances in Social Work*, 1(2), 127–136. <https://doi.org/10.18060/18>

Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 4–13. <https://doi.org/10.2307/1176193>

Toom, A., Pyhältö, K., e Rust, F. O. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615–623. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>

UNESCO -United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015). *Basic Texts of the 2005 Convention for the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expression*. <https://www.unesco.org/creativity/en/2005-convention>

van Veen, K., e Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. [Editorial]. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 895–898. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.002>

Vasconcelos, B. (2022). *Psicologia da educação no apoio e orientação de jovens migrantes/refugiados. Práticas de narrativa coletiva* [Tese de Mestrado. Universidade de Coimbra]. <https://hdl.handle.net/10316/104289>

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (ANTI)RACISTAS - (ANTI)OPRESSIVAS E (RE)EXISTÊNCIAS

Marcos Antonio Batista da Silva

Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra

marcoasilva@ces.uc.pt

RESUMO

Este texto articula-se ao debate dos Direitos Humanos e Educação, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas educacionais, psicossociais (anti)racistas e anti-opressivas. Apreendemos que uma Pedagogia Social nos ajuda a captar formas de conhecimento que ocorrem em diferentes espaços de aprendizagem, dentro e fora das instituições de ensino, potencializando os sujeitos e as comunidades para a convivência humana e aprendizados, erradicando violação de direitos e ao combate ao racismo estrutural nas sociedades contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE

educação antirracista, pedagogia social, direitos humanos, racismo, América Latina.

1. INTRODUÇÃO

Propõe-se discutir neste texto acerca de práticas educacionais relacionadas com a educação anti-opressiva (CES, 2022), como têm sido discutidas por vários autores (Freire, 2005; Graciani, 2001; Souza Neto et al., 2009, 2022; Silva et al., 2011; Gomes, 2017). Propõe-se ainda chamar a atenção para o campo da Pedagogia Social em contexto latino-americano, principalmente envolvendo países (Brasil e Peru) no que tange a análise da produção de conhecimento acerca de raça, (anti)racismo e descolonização que possam trabalhar com a complexidade das questões sociais junto ao processo de aprendizagem, como discutem Santa Cruz Gamarra (2004), Freire (2005), Souza Neto et al. (2009), Luciano (2012), e Silva (2023).

Freire (2005) nos abre caminhos para a mútua relação entre ética e educação, especialmente os “alijados de posições vantajosas, para participarem de negociações com o maior acervo de conhecimento possível” (Silva e Sawaia, 2018, p. 2). Torres (2013, p. 16), ancorado nos pressupostos teóricos de Paulo Freire, discutiu sobre “educação como um ato ético pós-colonial de transformação social”, principalmente no que refere-se à democracia e educação. Vera Paiva (2002) chamou a atenção para a discussão que envolve a politização de espaços psicoeducativos propondo a noção de “emancipação psicossocial” com vistas a melhorar a operacionalização da noção de vulnerabilidade no campo da saúde, no que se refere ao Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV). Valente (2000) apresentou uma experiência com o ensino

da Matemática, na área de saúde pública, em nível de pós-graduação, especialmente no que tange ao aprendizado da matemática, considerando ainda, as dificuldades dos alunos (mal-estar com a matemática). Neste sentido, sem pretender minimizar as dificuldades usuais do ensino de matemática, Valente (2000, p. 561) sugere que a maioria dos obstáculos não são necessariamente da ordem da Matemática propriamente dita, “mas, com frequência, de experiência opressiva no passado, bem como da construção do espaço de sala de aula”.

As discussões destas autoras e autores nos remetem à Pedagogia Social, que é uma área do conhecimento que visa captar outras formas de conhecimento que ocorrem nos diferentes espaços de aprendizagem que não são somente a escola (abrigos, presídios, organizações não governamentais, entre outros), com o objetivo de erradicar as violações de direitos, principalmente aos ligados aos idosos, às crianças, às mulheres, às pessoas com deficiências, Lgbtqi+, população negra, povos indígenas, pessoas em situação de rua, entre outros. É importante, quando pensar em Pedagogia Social, pensar em Freire (2005) que coloca que a questão está na relação oprimido/opressor (Souza Neto e Silva, 2022). Ilustramos este debate com a Figura 1: “vidas (in)visíveis”.

É importante chamar a atenção para o tema da população em situação de rua e a educação. Como se dá o acesso dela à educação? Se e como esta população está usufruindo do direito a educação e como podem ser trabalhadas as ações-pedagógicas com ela dentro e fora do espaço escolar? Na trilha de Lopes (2017) e Paiva (2010), entendemos que necessitamos de práticas pedagógicas que possam se transformar “num instrumento de promoção, libertação pessoal e comunitária” (Paiva, 2010, p. 3), contribuindo para uma sociedade mais justa e com equidade.

No Brasil, a Pedagogia Social atua nas dimensões socioassistencial, socioeducacional, sociopastoral e sociopolítica, as quais buscam inserir o excluído no processo de libertação (Souza Neto e Silva, 2022). Os pressupostos teóricos de Freire (2005) abrem caminhos para a compreensão do outro e da relação entre ética e educação, a partir da ótica dos descamisados e daqueles que se encontram em situação de múltiplas privações de direitos. Concebe o oprimido como sujeito e, portanto, como participante de negociações e de conquistas de seus direitos. de Souza Neto e Silva (2022) chamam a atenção para o debate acerca da educação antirracista, isto é, para que a Pedagogia Social nos auxilie no debate sobre o antirracismo no campo educacional. Na concepção destes autores:

[É] fundamental que a Pedagogia Social aprofunde o debate sobre o antirracismo no campo educacional, tendo em vista que o racismo desconstrói o tecido social fundado na prática da justiça. O racismo é um sistema de opressão enraizado historicamente que está sendo desafiado por instituições e movimentos sociais. Na sociedade brasileira, o racismo se define por múltiplos rostos, que abrangem desde uma feição estrutural, institucional, até as microrrelações (Souza Neto e Silva, 2022, p. 564).



FIGURA 1. ESPAÇO PÚBLICO OCUPADO POR PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA NA ILHA DA GIGÓIA, NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO.

Fonte: Imagem do autor

Historicamente, os movimentos sociais comprometidos com os Direitos Humanos, (Movimento Negro brasileiro), sempre lutaram para modificar essa situação. “Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (Gomes, 2017, p. 23). Para Gomes (2017), o Movimento Negro brasileiro, como educador e produtor de saberes emancipatórios, é um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial. Neste sentido, o entendimento dos saberes produzidos pelos movimentos sociais de base (movimento negro, movimento de mulheres negras, movimentos sociais indígenas, movimentos sociais do povo Roma,¹ entre outros), é capaz de subverter a teoria educacional, construir a pedagogia das ausências e das emergências, repensando a escola, a universidade e descolonizando os currículos (Silva, 2020).

2. POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A introdução de políticas públicas educacionais na sociedade brasileira, principalmente na década de 2000, como por exemplo as Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008 (ensino da história

¹ Este artigo evita a referência ao povo Roma com o termo “cigano”. Ver Fernández (2021).

e cultura afro-brasileira e indígena),² derivadas de lutas intensas do movimento negro brasileiro, em prol de equidade em educação, significa reconhecer a importância e a contribuição da população negra e dos povos indígenas no processo de formação da sociedade brasileira, por meio de novas diretrizes e práticas educacionais que possa agregar o combate ao racismo, o respeito aos Direitos Humanos e à diversidade étnico-racial nas relações sociais nas sociedades contemporâneas, e conseqüente, propor mudanças de culturas acadêmicas, curriculares e epistemológicas (Silva, 2022). É importante e urgente questionar a produção e disseminação de conhecimento eurocêntrico, principalmente em contexto latino-americano (Luciano, 2012).

Embora as Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008, já estejam em vigor no Brasil há duas décadas, salvo exceções, ainda há resistências de instituições educacionais, especialmente em universidades, em adotá-las em componentes curriculares obrigatórios. Em grande parte, ofertados em disciplinas optativas acerca do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena (Silva, 2022). Acorado nos estudos de Boaventura Santos (2004), Gomes (2017, p. 40), assinala que “[...] a percepção dessa ausência não acontece por acaso. Questioná-la poderá ser um caminho interessante para a mudança do enfoque das pesquisas [...] sobretudo no campo educacional”. Segundo Rita Santos (2012, p. 12), “[...]. Por isso, a promoção de educação antirracista transcende a existência ou aplicação de normativas legais. Ela requer, inicialmente, o reconhecimento do racismo subjacente e sistêmico que impede a efetividade de leis, ideias e ações em prol da equidade racial”.

A reivindicação pelo acesso ao ensino superior para a população negra, indígena e egressa da escola pública constitui uma mobilização política de visibilidade, nas últimas décadas na sociedade brasileira, principalmente por reivindicações antigas dos movimentos sociais negros e de povos indígenas no Brasil. Com a implementação de políticas de ação afirmativa no Brasil (Lei nº 12.711/2012), popularmente conhecida como “lei de cotas”, vivemos um momento importante na agenda das políticas educacionais na sociedade brasileira.³

Entendemos o conceito de ação afirmativa como o de uma intervenção do Estado ou do setor privado, em tempo delimitado, visando o aumento acelerado da presença de grupos sociais étnicos, sub-representados (negros, indígenas) em esferas da vida social, como educação, política, empregos (Silva, 2017). A implementação do sistema de cotas para estudantes negros e indígenas no ensino superior público brasileiro é um fenômeno que rompe com a lógica de funcionamento do mundo acadêmico brasileiro. Assim, as cotas provocaram um reposicionamento concreto das relações étnico-raciais no ensino superior brasileiro, começando pelo universo da graduação, e se estendendo também a pós-graduação no país (Carvalho, 2006).

Outro assunto oportuno refere-se aos Coletivos negros, muitos deles criados após a introdução das políticas de ação afirmativa e como consequência da invisibilidade da temática racial no currículo universitário, seja como disciplina, seja como tema transversal no currículo. Formado por estudantes negros/indígenas do ensino superior/pós-graduação

2 Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.

3 Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.

(em algumas universidades há também Coletivos de docentes negros/as). Os Coletivos têm organizado debates, rodas de conversas, destacando à necessidade de componentes curriculares relacionados à questão racial na grade curricular dos cursos universitários e do acolhimento da população racializadas (negra, indígena) que ingressa nas universidades, e suas demandas (Trindade, 2021; Silva, 2020). Dentre outras pautas, os Coletivos visam dar visibilidade ao sistema de cotas (acompanhamento, avaliação), restaurantes universitários, bolsa de estudos (iniciação científica), permanência, moradia, transporte, entre outros (Silva, 2020).

O desenvolvimento de programas de valorização da cultura da população afro-brasileira e indígena, em especial no âmbito educacional, por meio da legislação vigente ainda demora a acontecer em algumas universidades brasileiras, principalmente em disciplinas obrigatórias dos diferentes campos das ciências e cursos. Exemplo disto, são os resultados preliminares da investigação do projeto POLITICS, tendo como locus de pesquisas universidades públicas no Brasil e Peru, acerca da análise de processos de produção de conhecimento sobre raça e (anti)racismo em universidades públicas.⁴

Nas duas últimas décadas, o combate ao racismo e à discriminação racial, à xenofobia e às mais diversas formas de intolerância compareceram às agendas de diferentes países e fóruns mundiais fortalecendo as agendas antirracistas e inclusivas mundial e localmente, amparadas por um debate público envolvendo organizações governamentais, não-governamentais e movimentos sociais de base, interessados e membros de comunidades acadêmicas engajados em analisar as dinâmicas das relações étnico-raciais nesses países e elaborar propostas de combate ao racismo e descolonização dos currículos (Silva, 2023).

3. (IN)VISIBILIDADE DA POPULAÇÃO AFROPERUANA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PERUANA

No que se refere a produção de conhecimento sobre raça, racismo e antirracismo no contexto da educação superior pública peruana, segundo Silva e Coelho (2020) a teoria social do Peru é extensa nas discussões sobre o papel da raça, principalmente no que tange aos povos indígenas, mas com pouca visibilidade no que diz respeito a população afroperuana. Dialogando com autores, como por exemplo Luciano (2012), apreendemos que a educação é um dos mecanismos para compreender as complexidades do racismo institucional no Peru. Este autor cita como deficiência crucial do sistema educativo na sociedade peruana, o não reconhecimento e respeito à diversidade étnica. Assim, o sistema educacional falha em não permitir que os estudantes superem as desigualdades estruturais e isso inclui o racismo.

4 O autor tem amplamente discutido esta temática em diversos artigos, como pode ser observado nas referências bibliográficas deste texto (Silva, 2020, 2022, 2023).

Os afroperuanos têm uma luta histórica pela visibilidade (politicamente e na produção de conhecimento). A recente inclusão de uma pergunta de autoidentificação étnica no Censo peruano pode ser um importante avanço para revelar as desigualdades históricas na sociedade peruana. Para Silva e Coelho (2020), a universidade peruana ao reproduzir uma educação ocidentalizada, perpetua a hierarquização dos conhecimentos através da colonialidade do saber, onde a população afroperuana é particularmente invisibilizada nos currículos, assim como a bibliografia produzida por pessoas afroperuanas, africanas e, afro-brasileiras.

Quando a temática dos afrodescendentes/afroperuanos faz parte do debate, este é restrito a descrever a situação colonial em relação com o debate sobre a escravização. Mas não é discutido o racismo contemporâneo no Peru (Silva e Coelho, 2020). Entretanto, iniciativas pontuais de estudantes afroperuanos e de docentes engajados com a luta antirracista vêm buscando romper com esta dinâmica, somado a contribuições de instituições peruanas governamentais e não governamentais que têm problematizado, analisado e produzido estudos sobre o tema da população afroperuana e o combate a discriminação e ao racismo (Silva, 2023). Santa Cruz Gamarra (2004, p. 81) já nos alertara que “a educação deve ser reformada! O que é educação? Onde começa e até onde vai? De onde vieram as especialidades e especialistas? Pode-se estruturar um plano de estudos sem conhecer o elo que une uma especialidade à outra?”. Gamarra teve grande influência no debate político e no ativismo afroperuano e é autora do poema intitulado “Me gritaron negra”, muito significativo para a luta antirracista nas sociedades contemporâneas, principalmente no Peru, como tem discutido Gonzalez (2019) e Vidal Magariño (2020).



FIGURA 2. MURAL PÚBLICO NA CIDADE DE LIMA, PERU.

Fonte: Fotografia do autor.

A frase que consta na Figura 2 faz parte do contexto do poema intitulado *Me gritaron negra* do poema de Victória Santa Cruz Gamarra, e parte do poema ilustra nossa discussão:

Me gritaron negra

Tenía siete años apenas,
apenas siete años,
¡Que siete años!
¡No llegaba a cinco siquiera!

De pronto unas voces en la calle
me gritaron ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

“¿Soy acaso negra?” – me dije ¡Sí!
“¿Qué cosa es ser negra?” ¡Negra!
Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía. Negra!
Y me sentí negra, ¡Negra!
Como ellos decían ¡Negra!
Y retrocedí ¡Negra!
Como ellos querían ¡Negra!
Y odié mis cabellos y mis labios gruesos
y miré apenada mi carne tostada
Y retrocedí ¡Negra!
Y retrocedí...
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

Y pasaba el tiempo,
y siempre amargada
Seguía llevando a mi espalda
mi pesada carga

¡Y cómo pesaba! ...
Me alacé el cabello,
me polveé la cara,
y entre mis cabellos siempre resonaba
la misma palabra
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
Hasta que un día que retrocedía,
retrocedía y que iba a caer
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¿Y qué?

¿Y qué? ¡Negra!
Sí ¡Negra!
Soy ¡Negra!
Negra ¡Negra!
Negra soy

Santa Cruz Gamarra (1960, citado por
Almeida e Cortez, 2017, p. 584)

Este poema tem sido utilizado também para ressignificar frases racistas, como ocorreu em 2022, no Distrito de Barranco, em Lima, no Peru. Isto é, em uma ação rápida, um grupo de pessoas e artistas cobriu a frase com tinta e colocou mensagens contra o racismo. O ato racista foi noticiado por vários meios de comunicação, como destacados a seguir:

Expresiones racistas en Lima, ¿nos estamos convirtiendo en una ciudad más intolerante? Pintas aparecidas en Barranco y una mujer que despotricaba contra una familia afroperuana son solo un par de demostraciones de cómo los discursos de odio son validados por ciertos sectores (Lengua, 2022)

Racismo en Barranco: pintan pared con mensaje discriminatorio en concurrida calle del distrito. La Municipalidad de Barranco agradeció la iniciativa de artistas y vecinos, quienes borraron el mensaje y colocaron letreros con frases en contra del racismo en el lugar (Panamericana Televisión, 2022).

Entendemos que o racismo é um sistema de opressão enraizado historicamente que está sendo desafiado por instituições, sociedade civil e movimentos sociais. O racismo institucional é uma dimensão mais negligenciada do racismo. Isto é, “desloca-se da dimensão individual e instaura a dimensão estrutural, correspondendo a formas organizativas, políticas, práticas e normas que resultam em tratamentos e resultados desiguais”, como destaca Werneck (2016, p. 541).

Para Almeida (2019), “o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas [...] que culminaram em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (Almeida, 2019, p. 32). As reflexões destes autores nos remetem a Hall (2003) que já nos alertara que “raça é uma construção política e social. É uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão - ou seja, o racismo” (Hall, 2003, p. 69). O poema Victoria Santa Cruz Gamarra é uma denúncia do racismo em uma canção de resistência de muitas mulheres negras latino-americanas, que mostra a opressão racial, a discriminação racial. De acordo com Vidal Magariño (2020, p. 46), neste contexto o poema mergulha “nas condições corpo-políticas e a experiência negra da subjetividade racialmente subalternizado que habita a zona do Não-ser, delineada por Fanon como ontologia do sujeito afro no sistema racial imposta pela colonização”. Nesta direção, Carneiro (2005) também nos ajuda a compreender a luta de mulheres latino-americanas (negras, indígenas) que sofrem com o racismo, e a discriminação racial. Esta autora lança um olhar sobre as experiências históricas das mulheres negras, feitas de escravidão, trabalho árduo, miscigenação forçada, que as coloca em uma perspectiva muito diferente daquela das mulheres brancas:

A origem branca e ocidental do feminismo estabeleceu sua hegemonia a equação das diferenças de gênero e determinou que as mulheres não brancas e pobres, de todas as partes do mundo, lutam para integrar em sua ideologia a especificidades raciais, étnicas, culturais, religiosas e de classe social (Carneiro, 2005, p. 25).

Para Carneiro (2005) é importante não omitir a centralidade da questão racial nas hierarquias de gênero e reconhecermos a história de resistência e de lutas de mulheres negras nas sociedades contemporâneas. Por um lado, a questão racial é um dos desafios fundamentais a serem superados para o enfrentamento das profundas desigualdades sociais do Brasil, e em outros países latino-americanos, e se manifesta, entre outros, nos âmbitos econômico, político, jurídico, educacional. Por outro, é crucial a realização de múltiplos esforços no sentido da criação de um ambiente de ensino e aprendizagem com práticas pedagógicas (anti)racistas e antiopressivas, que valorizem a multiplicidade de saberes produzidos nas sociedades contemporâneas de maneira que o conhecimento científico produzido possa romper silenciamentos de narrativas (in)visibilizadas, e dialogar com outras histórias e culturas, como discute Trouillot (2017), em especial, dos afrodescendentes, africanos, negros, afroperuanos e dos povos indígenas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto refletimos sobre o debate acerca dos Direitos Humanos e Educação, envolvendo práticas educacionais, psicossociais antirracistas e antiopressivas, considerando a importância da Pedagogia Social que capta formas de conhecimento que ocorrem em diferentes espaços de aprendizagem formais e não formais, potencializando os sujeitos e as comunidades para a convivência humana e aprendizados, erradicando violação de direitos, combatendo o racismo estrutural nas sociedades contemporâneas.

Buscamos reafirmar a importância do campo da Pedagogia Social como prática em educação, em particular, para este estudo no contexto socioeducacional que busca inserir o excluído no processo de libertação. A complexidade da Pedagogia Social está nas questões sociais e no processo de aprendizagem. É a partir do social que tendem a emergir novas pedagogias. Os pressupostos freireanos abrem caminhos para a compreensão do outro e da relação entre ética e educação.

Chamamos a atenção para ações de movimentos sociais, em particular do movimento negro brasileiro, e movimentos sociais afroperuanos no Peru visando uma educação antirracista. Procuramos chamar a atenção sobre a discussão contemporânea que aborda raça e antirracismo na produção de conhecimento e nas políticas públicas educacionais no Brasil e Peru. O trabalho fundamentou-se na perspectiva teórica de autores contemporâneos sobre educação, relações étnico-raciais, principalmente sobre raça e racismo. Conclui-se que é fundamental dialogar com alternativas que têm sido formuladas pelos movimentos sociais negros, em particular nas sociedades brasileira e peruana, que questionam a produção e disseminação do conhecimento eurocêntrico, desvelando o racismo, e considerando as relações de poder, em especial no âmbito educacional. É importante fortalecer as agendas antirracistas e inclusivas (inter)nacionais, locais, amparadas por um debate público envolvendo organizações governamentais, não-governamentais, movimentos sociais e universidades, interessados em analisar as dinâmicas das relações raciais em diferentes países, como no caso do Brasil e Peru, e contribuir para o fortalecimento da identidade étnico-racial de populações racializadas, em especial no que tangencia o campo da educação.

NOTA BIOGRÁFICA

Marcos Silva é doutorado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutorado no Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra (725402 - POLITICS - ERC-2016-COG- 2017-2023). Professor colaborador do Programa de Pós-graduação da Unesp, Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara. Integrante de equipe do projeto "A Presença das Mulheres na Educação Jurídica no Brasil sob a Perspectiva de Gênero e Raça (2001-2021)". Chamada Universal 10/23- Faixa B-CS (CNPq). Processo: 403255/2023-6/UnB.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, R. A. D., e Cortez, M. (2017). “Me Gritaron Negra” e a construção da identidade negra no contexto peruano. *PERcursos Lingüísticos*, 7(14), 584–598.
- Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. Sueli Carneiro; Polén.
- Carneiro, S. (2005). Ennegrecer al feminismo: La situación de la mujer negra en América Latina desde una perspectiva de género. In R.C. Septien, e K. Bidaseca (Eds.), *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes* (pp.109-115). Clasco. <https://doi.org/10.2307/j.ctv253f4nn.10>
- Carvalho, J. J. (2006). O Confinamento Racial Do Mundo Acadêmico Brasileiro. *Revista USP*, 68, 88-103. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i68p88-103>
- CES - Centro de Estudos Sociais (2022, Novembro 8). Roda de conversa: Observatório das Políticas de Educação e Formação (OP.EDU) [Roda da Conversa], Coimbra. <https://www.ces.uc.pt/pt/agenda-noticias/agenda-de-eventos/2022/praticas-de-educacao-anti-opressiva>
- Fernández, C. (2021). Anti-Roma racism and the white academic agenda: Hidden blind-spots of the Education System. *Revista Contemporânea de Educação*, 16(37), 131-167. <https://doi.org/10.20500/rce.v16i37.44712>
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gomes, N. L. (2017). *O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Vozes.
- Gonzales, S. (2019). “De Cañete a Tombuctú”: el Panafricanismo en Victoria Santa Cruz y la Négritude en Nicomedes Santa Cruz. *D’Palenque: literatura y afrodescendencia*, 4, 26-31.
- Graciani, M. S. (2001). *Pedagogia Social de Rua*. Cortez/Instituto Paulo Freire.
- Lengua, C. (2022, Outubro 5). Expresiones racistas en Lima, ¿nos estamos convirtiendo en una ciudad más intolerante? *Infobae*. <https://www.infobae.com/america/peru/2022/10/05/expresiones-racistas-en-lima-nos-estamos-convirtiendo-en-una-ciudad-mas-intolerante/>
- Lopes, A. M. C. (2017). As populações em situação de rua e o acesso a educação escolar: desafios e perspectivas para a educação de pessoas jovens e adultas [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Científico. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11154>
- Luciano, J. (2012). *Los afroperuanos: racismo, discriminación e Identidad*. CEDET.
- Paiva, V. (2002). Sem mágicas soluções: a prevenção e o cuidado em HIV/ AIDS e o processo de emancipação psicossocial. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 6(11), 25-38. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832002000200003>

Paiva, J. S. (2010). *Epistemologia da educação social de rua* [Comunicação]. III Congresso Internacional de Pedagogia Social], São Paulo, Brasil. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092010000100015&lng=en&nrm=abn

Panamericana Televisión S. A. (2022, Outubro 4). Racismo en Barranco: Pintan pared con mensaje discriminatorio en concurrida calle del Distrito. *Panamericana.com*. <https://panamericana.pe/locales/361304-racismo-barranco-pintan-paren-mensaje-discriminatorio-concurrida-calle-distrito>

Santa Cruz Gamarra, V. (2004). *Ritmo el eterno organizador*. Ediciones Copé-Petroleo Del Perú.

Santos, B. S. (2004). Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Em B.S. Santos (Ed.), *Conhecimento prudente para uma vida decente* (pp. 777-821). Cortez Editora.

Santos, R. S. (2022). Prefácio - Travessias pedagógicas antirracistas: Entre afetos, reflexões e experiências. Em N.E. Santos (Ed.), *Construindo uma educação antirracista: reflexões, afetos e experiências* (pp. 11-16). Editora CRV.

Silva, M. A. B. (2017). Relatos de uma mulher negra na pós-graduação: Trajetória educacional. *Itinerarius Reflectionis*, 13(1), 1-19. <https://doi.org/10.5216/rir.v13i1.40402>

Silva, M. A. B. (2020). Resenha de Gomes (2017) -O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação. *Quaderns de Psicologia*, 22(3), 1-10. <https://doi.org/10.5565/rev/tpsicologia.1601>

Silva, M. A. B. (2020, Outubro 13). Coletivos Negros e Educ(ação). *Alice News* <https://alicenews.ces.uc.pt/index.php?lang=1&id=31285>

Silva, M. A. B. (2023). Discursos académicos y Antirracismo en una universidad peruana. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(38), 105-122. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.38.1514>

Silva, M. A. B., e Coelho, L. X. P. (2020). El racismo anti-negro y la (in)visibilidad del pueblo afroperuano en la universidad. *D'Palenque: literatura y afrodescendencia*, 5, 108-125.

Silva, R., Souza Neto, J. C., Moura, R., Machado, E. M., e Caro, S. M. P. (2011). *Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. Expressão e Arte.

Silva, M. A. B., e Sawaia, B. B. (2018). Influência familiar e a mobilidade educacional de pós-graduandos negros. *Athenea Digital*, 18(3), 1-24. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2150>

Souza Neto, J. C. (2009). Pedagogia social e as políticas sociais no Brasil. Em R. Silva, R. Moura, e J.C. Souza Neto (Eds.), *Pedagogia social* (pp. 257-271). Expressão & Arte.

Souza Neto, J. C., e Silva, M. A. B. (2022, Outubro, 20). *Pedagogia social: a formação do educador social, currículo e antirracismo* [Comunicação]. XXXIV Congresso Internacional da SIPS e 10ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social, Leiria, Portugal. <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/8429>

Torres, C. A. (2013). Fifty years after Angicos: Paulo Freire, popular education and the struggle for a better world that is possible. *Revista Lusófona de Educação*, 24, 15-32.

Trindade, L. R. (2021). *Fortalecendo os fios: a emergência dos coletivos de estudantes negros e negras em universidades da região sudeste* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15037>

Trouillot, M. R. (2019). *Silenciando el pasado: el poder y la producción de la historia*. Editorial Comares.

Valente, J. P. (2000). Sobre um modo de transmissão da matemática. *Cadernos de Saúde Pública*, 16(2), 561-567. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2000000200027>

Vidal Magariño, J. M. (2020). Cuerpos negros, palabras blancas: Una lectura fanoniana de la experiencia racial en el poema “Me gritaron negra” de Victoria Santa Cruz. *D'Palenque: literatura y afrodescendencia*, 5, 46-58.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA ANTIOPRESSIVA NA COMUNIDADE DE QUILOMBO SÃO ROQUE/SC-RS

Silvia Regina Teixeira Christóvão
Universidade Federal de Santa Catarina
silviachristovao@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a Educação Escolar Quilombola como caminho para uma educação antiopressiva na Comunidade de Remanescentes de Quilombo São Roque. O referido Quilombo localiza-se na Região Sul do Brasil, mais precisamente no estado de Santa Catarina e Rio Grande do Sul; o território quilombola está entre os dois estados, nos municípios de Praia Grande e Mampituba. Metodologicamente, apoiamos-nos na abordagem da pesquisa qualitativa, estabelecendo um diálogo entre as ideias e concepções de Paulo Freire e de Boaventura de Sousa Santos, que têm apontado caminhos na perspectiva de provocar uma reflexão para novas práticas educativas a partir de suas contribuições no campo epistemológico e educacional. Embasados nas reflexões pedagógicas destes autores, identificamos orientações para os desafios que enfrenta a educação brasileira, e apresentamos argumentos que indicam que, de fato, a Educação Escolar Quilombola exercida na supracitada comunidade tem contribuído para uma educação antiopressiva.

PALAVRAS-CHAVE

educação escolar quilombola, educação antiopressiva, práticas pedagógicas, diretrizes curriculares nacionais.

1. INTRODUÇÃO

Apresentam-se neste trabalho algumas reflexões e um relato de experiência de uma educação antiopressiva, respaldada na modalidade da Educação Escolar Quilombola, na Comunidade de Remanescentes de Quilombo São Roque, na Região Sul do Brasil, entre os Estados de Santa Catarina (município de Praia Grande) e do Rio Grande do Sul (município de Mampituba). Essa prática tem se amparado em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) e na Lei nº. 10.639/2003, destinada à educação para as relações étnico-raciais nas escolas. Este trabalho faz parte de uma investigação de doutorado realizada no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em

Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil, no qual buscase saber como os saberes e fazeres dos quilombolas de São Roque têm contribuído para construção de uma pedagogia de quilombo para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem vindo a ganhar destaque na agenda das políticas públicas brasileiras. A Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 estabelece, no art. 4, inciso VI, “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”; e no inciso VII, “oferta de educação escolar para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.”¹ Repensar a EJA numa perspectiva da educação antirracista requer criar formas mais democráticas de se implementarem as ações e projetos para esse público, pautando a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção na sua organização e desenvolvimento. Dentre os desafios colocados para a EJA, está o de possibilitar a inclusão da discussão sobre a questão racial, não apenas como tema transversal ou disciplina do currículo, mas como discussão, problematização e vivências (Almeida Pires, 2010, p. 100). Por ora, nos limitamos a refletir sobre as experiências vivenciadas nos últimos cinco anos sobre uma prática pedagógica que busca caminhos para uma educação antirracista e antiopressiva na comunidade quilombola São Roque.

Conforme Pereira (2023), é possível recorrer a uma pedagogia antiopressão, uma tendência pedagógica resultante do trabalho social e inspirada na pedagogia de Paulo Freire e nas teorias da matriz de poder advinda de autoras africanas-americanas, como Patrícia Hill Collins (1990). Segundo a autora, a pedagogia da antiopressão tenta estabelecer práticas pedagógicas contra as discriminações e antiopressivas, ligando as micro-discriminações a uma organização estrutural das relações de poder na sociedade. A autora convida, ainda, os profissionais a adquirir uma reflexividade crítica em relação às suas práticas de ensino (Pereira, 2021). É por isso que a autora dá um lugar importante à conscientização como um processo de conhecimento de estruturas sociais desiguais, o que nos oferece dois eixos importantes: a consideração das condições sociais e a importância da conscientização. Essas duas dimensões mantêm uma relação dialética entre elas na práxis. Em 2017, iniciamos um trabalho na comunidade que busca desafiar as hierarquias de poder que vem ao longo do tempo mantendo as desigualdades sociais e raciais. Entendemos ser possível recorrer a uma pedagogia antiopressão. E segundo bell hooks (1994/2013) tal realidade fomenta ações para muito além de “seguir o modelo”, pautado na reflexão, rompendo não apenas antigos paradigmas, mas nossa maneira de conceber o ato de educar, valorizando cada sujeito, suas vivências, seu contexto, e também a verdade que cada um traz consigo.

Este artigo tem como objetivo refletir a Educação Escolar Quilombola como caminho para uma educação antiopressiva na comunidade de remanescentes de quilombo São Roque. Está organizado em seções que discutem, inicialmente, a Educação Escolar Quilombola e suas Diretrizes; abordam a forma como a Educação Escolar Quilombola caminha para uma educação antiopressiva; e terminam trazendo uma breve reflexão sobre os desafios da

1 Lei nº 9.394/1996.

Educação Escolar Quilombola no Quilombo São Roque. Nas considerações finais, apontamos os principais pontos que foram abordados nas seções que nos desvelam o tema proposto e a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre esta temática, em articulação com as propostas dos autores Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos.

2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Estamos cientes que a educação brasileira, embora tenha exportado para o mundo um arquétipo baseado nos estudos e no trabalho do educador Paulo Freire (1921-1997), que baseava a sua metodologia na abordagem antiopressiva e não autoritária, a pedagogia dialógica e respeitosa promovida por ele sofre ainda com deficiências estruturais que comprometem o propósito final do sistema educacional, a formação de sujeitos críticos, atuantes e, acima de tudo, livres. Para além da estrutura educacional, temos ainda questões mais profundas, que compreendem a própria dinâmica social do país nos últimos tempos, principalmente nos últimos quatro anos, em que um projeto de governo negacionista buscou inibir os que ousaram falar e aplicar o legado de Paulo Freire em suas práticas docentes. Essa negação nos leva a um retrocesso na garantia de direitos humanos e segurança social que provavelmente deixará consequências, e levaremos um longo período para restabelecemos um cenário diferente não somente na educação brasileira. Ainda assim, diferentes setores sociais, em resposta ao projeto político de poder do governo brasileiro que permeou nos últimos quatro anos, buscam alternativas para driblar e transgredir o sistema vigente, tomando para si as palavras de bell hooks “Celebro um ensino que permita as transgressões” (bell hooks, 1994/2013, p. 24).

A partir dos resultados da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, à Discriminação Racial, à Xenofobia e Intolerância Correlata, que ocorreu em Durban, África do Sul, em 2001, as populações quilombolas brasileiras têm sido alvo de grande diversidade de políticas protecionistas estatais (Rocha e Silva, 2016). A partir de então, a Educação Escolar Quilombola (Lemos e Peixoto, 2021), que já vinha sendo pensada pelos movimentos sociais desde 1995, tomou corpo e sua elaboração passou no momento a ser discutida pelo Ministério da Educação (MEC), via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).² E em 2004 a Educação Escolar Quilombola encontra um lugar institucional de discurso.

Gostaríamos de salientar que esse modelo diferenciado de educação escolar se centraliza na realidade das comunidades quilombolas, valoriza a territorialidade³ como espaço educativo, estabelece contatos respeitosos com valores ancestrais cultuados pela comunidade: a

2 No entanto, no ano de 2016 a SECADI foi extinta, evidenciando o projeto educacional ancorado numa agenda política neoliberal e conservadora, que não só desconsidera todo caminho de luta e de garantias de direitos percorridos até então, como banaliza e apaga a memória histórica dos sujeitos para os quais as ações e programas da SECADI destinavam-se.

3 Para as comunidades quilombolas, a territorialidade é um princípio fundamental. Não se trata de segregação e isolamento. A terra é muito mais do que possibilidade de fixação; antes, é condição para a existência do grupo e de continuidade de suas referências simbólicas (Nunes, 2010).

oralidade; a religião de matriz africana e demais questões vinculadas à população afro-brasileira; o combate ao racismo e às desigualdades raciais (Marques Filho et al., 2021). Com isso, a elaboração de uma proposta de Educação Escolar Quilombola não significa romper com os conhecimentos escolares, mas sim buscar incorporar nesses conhecimentos a dinâmica do cotidiano, a simbologia da vida, o crescimento e aprimoramento que permeiam as comunidades quilombolas marcados na dimensão do desafio, da luta e do enfrentamento das dificuldades que se materializam em distintos aspectos nessas comunidades. Assim, “o lugar deve ser considerado um componente indispensável para a construção da educação escolar quilombola” (NEREA, 2010, p. 12).

Deste modo, as comunidades remanescentes de quilombos possuem dimensões educacionais, sociais, políticas e culturais significativas, com particularidades no contexto geográfico e histórico brasileiro, tanto no que diz respeito à localização, quanto à sua origem (Santos, 2022). Então, considerando todas essas dimensões, em 20 de novembro de 2012, homologou-se a Resolução 8 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica brasileira. Segundo o artigo 41 da Resolução CNE/CEB 8/2012, a Educação Escolar Quilombola:

É desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural.⁴

Ainda é importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola requerem pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos específicos, observando os princípios constitucionais que orientam a Educação Básica Brasileira nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).⁵

Diante do exposto, assim como Soares (2012), consideramos que a temática sobre Educação Escolar Quilombola é absolutamente contemporânea no cenário da política pública educacional brasileira. Trata-se de uma modalidade de educação profundamente vinculada à produção de uma nova cartografia da diversidade brasileira, e nessa cartografia torna-se evidente o reconhecimento étnico-cultural de um grupo étnico historicamente posicionado às margens, “nas beiras”, quando não completamente excluído (Paloni, 2019). A Educação Escolar Quilombola configura uma política da diferença sem precedentes na história da educação do Brasil, um movimento de afirmação, uma Ação Afirmativa que valoriza os saberes e fazeres históricos e culturais que por séculos estiveram ausentes no currículo escolar (Silva, 2022). Tal modalidade de Educação pauta-se em contraposição à visão de um

4 Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara Educação Básica, Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012, art. 41.

5 A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

mundo que não comporta as amarras de um currículo como grade, nem permite propostas pedagógicas que insistem em reproduzir somente os saberes europeus, mas também não nega tais saberes, evidencia-nos, mostra que existem saberes outros. Esta forma educacional compreende a educação como acesso para diversas leituras, práticas que são as vivências e experiências da comunidade, que reflete o saber fazer e as raízes de seu povo (Rodrigues de Santana et al., 2019). Portanto, carregadas de ideologia formadora dos sujeitos, que permitem pensar em novas formas de conceber e viver o mundo da vida, desvinculado dos padrões “universais” que beneficiam determinados grupos e excluem profundamente outros.

Para Santos (2005, *apud* Larchert, 2016), não há epistemologias neutras e toda e qualquer reflexão epistemológica deve acontecer não nos conhecimentos abstratos, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais, ou seja, “a ecologia de saberes é entendida como ecologia de prática de saberes” (Santos, 2005, p. 154).⁶ O mesmo autor afirma que “Ao contrário das epistemologias do Norte, as epistemologias do Sul procuram incluir o máximo das experiências de conhecimentos do mundo” (Santos, 2006, p. 154). Entendemos que a Educação Escolar Quilombola não se trata apenas de simples alfabetização, mas de uma aprendizagem outra, em que os estudantes que frequentem a escola possam sentir-se parte do processo de ensino e aprendizagem e não excluídos e silenciados. Neste cenário, a escola deve poder dialogar com as práticas da comunidade quilombola onde ela está inserida. Para que isto seja possível, é importante não só o diálogo com as lideranças de onde a escola se insere, mas a própria comunidade fazer parte da proposta de educação. Também importante nesse processo é o olhar docente, pois o educador não assume mais uma postura de detentor do conhecimento, de quem irá “repassar” conhecimentos aos discentes, mas sim uma postura de imersão na comunidade, tornando todo o processo de ensino e aprendizagem uma “comunidade de aprendizagem”, onde todos são responsáveis e corresponsáveis por todo o processo. Onde todos são importantes, influenciam e ao mesmo tempo são influenciados em sala de aula (Freire, 2006).

3. CAMINHOS DE UMA PRÁTICA EDUCACIONAL ANTIOPRESSIVA NO QUILOMBO SÃO ROQUE

Considerando-se a configuração dos quilombos brasileiros e a realidade vivida no processo histórico, hoje, pelas comunidades quilombolas, é possível afirmar que a história dessa parcela da população brasileira tem sido construída por meio de várias e distintas estratégias de lutas. Entre estas lutas, podemos destacar: a luta pela terra e território, contra o racismo, pelo direito de vida, pelo direito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito e o acesso destas comunidades à habitação a moradia, à saúde, ao trabalho e à educação (Santos e Santos, 2017). Se partirmos da conceituação elaborada por Kumashiro

6 Cf. também Larchert (2016).

(2020, *apud* Sepulveda e Farias, 2022, p. 25),⁷ que define educação antiopressiva como um termo genérico utilizado para se referir a “teorias e práticas pedagógicas destinadas a diminuir a injustiça hegemônica que marginaliza e prejudica alguns grupos sociais enquanto outros são privilegiados”, podemos considerar que a Educação Escolar Quilombola na comunidade quilombola São Roque caracteriza-se como antiopressiva, pois nos pautamos e construímos nossa prática com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012,⁸ no diálogo com a comunidade quilombola e com os estudantes, e “No reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam.”⁹ Nossa prática se torna efetiva e nos encaminhamos para uma educação antiopressiva a partir do momento que pensamos e elaboramos nosso planejamento com base nos saberes e fazeres da comunidade e de dois eixos temáticos que percorrem todo esse processo: a ancestralidade e a territorialidade. Assim, buscamos tornar os conteúdos curriculares significativos para os estudantes, para que os possam usar no seu cotidiano, pois esses nascem a partir dos seus conhecimentos, interações e indagações. Paulo Freire argumenta que o conhecimento nasce com o ser humano, e as interações com a realidade possibilitam diferentes formas de saber.

A aquisição do conhecimento ou ato de conhecer adquire o seu sentido durante o processo de realização do ser humano (Freire, 2006, p. 17). Como já mencionado nesse artigo, é importante assinalar que o repensar e o reelaborar do currículo escolar não significa abandonar, negar os conteúdos que compõem as Diretrizes Curriculares da Educação Básica brasileira, mas sim entrecruzar esses conteúdos com os saberes e fazeres cotidianos dos/as estudantes/as, buscar uma aproximação entre a escola e as suas vidas, explicar e teorizar sobre sua realidade e história para que possam questionar, compreender e refletir sobre seu mundo. Parafraseando Paulo Freire (1980), os seres humanos não podem participar ativamente na história, na realidade, se não são ajudados a conscientizar-se da realidade e de sua própria competência para transformá-la, pois dificilmente alguém irá lutar contra as forças que não compreende. “A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem ou a mulher descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo.” (Freire, 1980, p. 40, *apud*, Arreto, 2021). Ainda assim, entendemos que o processo de conscientização não é suficiente para alterar as condições de vida desses sujeitos, nem tampouco é garantia de autonomia, mas é o elemento primordial, na dimensão educativa. É a partir da conscientização que será viabilizado aos sujeitos olhar criticamente para suas próprias realidades, para que se aprofundem na compreensão e interpretação de suas próprias práticas, visando a participação e negociação nas diversas áreas sociais, institucionais, ou não, e isso se inscreve numa proposta emancipatória e autônoma.

O calendário da Educação Escolar Quilombola na comunidade em estudo é adequado às peculiaridades locais, inclusive climáticas, visto que o quilombo encontra-se situado em um

7 As autoras Sepulveda e Farias (2020) trazem importantes contribuições a partir do exame do papel histórico que a biologia tem desempenhado na naturalização de hierarquizações de grupos humanos por meio de categorias de raça e sexo. As autoras nos apresentam uma proposta de uso de episódios históricos para promoção de uma educação antiopressiva.

8 Ministério Da Educação, Conselho Nacional De Educação, Câmara De Educação Básica, Resolução Nº 8, de 20 de Novembro de 2012.

9 *Ibid.*, p. 5. Cf. também Oliveira (2019).

vale entre rios, incrustado aos pés da Serra Geral da Mata Atlântica, que sofre com as intempéries climáticas, fortes chuvas, ventos e possíveis deslizamentos. Também leva em conta fatores “econômicos e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na Lei, nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”.¹⁰ Para além desse aspecto e da simplificação que as datas comemorativas acabam recebendo em algumas escolas, o calendário escolar deverá incluir outras datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e as lideranças quilombolas. O calendário específico veio beneficiar a comunidade, proporcionando os dias letivos sem se chocar com as atividades culturais da comunidade.

A modalidade da Educação Escolar Quilombola requer metodologia própria. No caso do Quilombo São Roque, pautamo-nos pela Pedagogia da Alternância, caracterizada pelo Tempo escola e Tempo comunidade. A pedagogia da alternância é um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar. Ribeiro (2008, p. 3) caracteriza a pedagogia da Alternância dessa forma:

A Pedagogia da Alternância não é uma proposta oriunda do pensamento acadêmico. Ela não envolveu nem docentes nem pesquisadores educacionais até porque estes, na sua maioria, têm estado distanciados das questões colocadas pelas camadas populares, principalmente, mas não só, das que vivem nas áreas rurais.

Entendemos essa proposta pedagógica como fundamental para garantir aos estudantes a possibilidade de continuar seus estudos e permanecer na comunidade. No tempo comunidade, os estudantes têm a oportunidade de aplicar na prática o que aprenderam na teoria em sala de aula, assim como os professores e professoras têm a possibilidade de acompanhar os estudantes nas suas lidas diárias. Neste momento, o Tempo Comunidade também precisa estar alinhado ao calendário escolar, para que estudantes e professores possam se programar para desenvolver as atividades dos componentes curriculares. Tais atividades, são realizadas de acordo com as orientações fornecidas durante o Tempo Escola e acompanhadas *in loco* pelos professores, de modo a integrar a teoria e a prática. Este acompanhamento pedagógico tem como objetivo garantir o processo formativo durante o Tempo Comunidade, dando suporte aos estudantes para o desenvolvimento de suas atividades de inserção na comunidade e na escola, orientando-os no planejamento de ações, na identificação e na resolução de supostos problemas. Este acompanhamento é fundamental, pois segundo a observação feita por Paulo Freire, “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.” (Freire, 2003, p. 61).¹¹

10 Cf. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

11 Cf. também Medeiros (2019)

4. OS DESAFIOS POSTOS PARA EFETUARMOS DE FATO UMA EDUCAÇÃO ANTIOPRESSIVA

Os desafios postos para a Educação Escolar Quilombola destinada aos estudantes dos quilombos e seus professores são amplos e antagônicos, pois o reconhecimento da especificidade ainda é frágil a partir da própria criação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2012 e da atenção que tem sido levada à escola quilombola no território (Costa e Nunes, 2021). Observamos avanços, por meio de recursos financeiros, material didático específico e o incentivo do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).¹² Contudo, são muitas as inseguranças presentes na Educação Escolar Quilombola, envolvendo as condições dos estabelecimentos escolares, o uso de recursos didáticos apropriados e principalmente a formação docente (Carril, 2017, p. 553). Diante do exposto por Carril (2017), também encontramos desafios semelhantes na comunidade estudada. Desafios atrelados a nossa prática diária, destacando-se o de atrelar, estruturar e entrecruzar os conteúdos curriculares com os saberes e fazeres cotidianos dos/as estudantes/as, buscar uma aproximação da escola de suas vidas, explicar e teorizar sobre sua realidade histórica conscientizando-os para que possam questionar, compreender e refletir sobre seu mundo.

Muitos docentes ainda sentem dificuldades para trabalhar de forma interdisciplinar, e essas dificuldades refletem-se no bom andamento do projeto, pois precisamos de formação para que possamos de fato exercer uma educação antiopressiva. Destaca-se que existe um conjunto de desafios para superarmos, como já mencionado, mas aponto como o primeiro a ser superado a formação docente específica para atuarmos na Educação Escolar Quilombola. Ou seja, o conhecimento para a prática da interdisciplinaridade, para a abertura de diálogos entre as diferentes áreas do conhecimento (Línguas, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Etnomatemática) e outras ciências e saberes e fazeres regionais que venham a contribuir com a elaboração de um currículo pertinente a essa realidade. Essa possibilidade, no atual momento, encontra limites nos diversos fatores dados pela própria cultura institucional e na organização das práticas pedagógicas nos cursos de formação de professores.

Um outro desafio a superar é o antagonismo ao qual nos referimos acima. Um exemplo deste problema é a Escola Isolada Pedra Branca, uma escola multisseriada inserida na comunidade quilombola.¹³ Além dos desafios já expostos, nesta escola temos dois processos: a educação infantil e os anos iniciais da Educação Básica brasileira (de pré-escolar até o quinto ano do ensino fundamental) seguem as orientações curriculares e pedagógicas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação, e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos segue as orientações específicas das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola e sua gestão é feita pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Ou seja, coexistem na mesma escola duas pedagogias antagônicas.

12 O PNAE oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública.

13 A escola multisseriada, como opção de organização que atende a um número reduzido de sujeitos, num espaço pequeno e com poucos profissionais, pode ser caracterizada como política de democratização do acesso à educação, ainda que tenha relegado a segundo plano as necessárias opções pedagógicas (Parente, 2014, p. 58).

Entendemos que os professores, quilombolas e não quilombolas, não estão todos politizados, conscientizados e ambientados com a proposta da Educação Escolar Quilombola. Porém, recai sobre eles o estar preparado e assumir esse compromisso. Mas, também entendemos que os professores e professoras necessariamente não irão dar conta sozinhos de uma prática pedagógica antirracista e quilombola, porque isso envolve tempo, formação, a construção de diálogo efetivo, estudo, vontade política dos gestores municipais e estaduais para fomentar a formação dos docentes no processo da Educação Escolar Quilombola.

A partir do estudo de caso aqui mencionado, salientamos que obtivemos alguns avanços, superamos alguns desafios de cunho estrutural que tínhamos quando iniciamos em 2017,¹⁴ como espaço escolar, transporte e alimentação. Mas ainda precisamos reorganizar e fortalecer nossas práticas didáticas mediante a implantação de políticas e a reorganização dos processos de trabalho. Caberia, assim, aproveitar as oportunidades de mudança surgidas pelas conquistas atuais, de cunho estrutural, como a reforma do espaço escolar, investimento em equipamentos tecnológicos, alimentação adequada à realidade da comunidade e recursos humanos para serviços gerais, buscando constituir novos sujeitos, agentes ético-políticos. Nesse ínterim, reforçamos que o desafio que nos é dado não nos impede de buscar e desenvolver uma prática de educação antiopressiva, uma práxis pedagógica para uma educação solidária e inclusiva, que reconhece o estudante e o seu potencial e não o vê apenas como uma *tabula rasa*.

Portanto, os desafios estão postos, sendo necessário modificar a cultura escolar que exclui a diversidade. Na representação quilombola, não é o passado que retorna, é o presente que faz aflorar a história e a ancestralidade dentro das experiências que levam à organização social. Assim, fornecer subsídios teórico-epistemológicos para que os/as docentes pensem em suas ações pedagógicas faz sentido quando temos um projeto da escola que a comunidade deseja: uma escola acolhedora, que permita a presença dos sujeitos da comunidade, que incorpore em seu currículo os cenários da vida cotidiana. O currículo seria assim considerado como um processo de tematização das práticas culturais concretas e simbólicas nas quais se desenvolvem a comunidade local, indo além de uma mera seleção de conteúdos, de um simples processo de transmissão de conhecimentos. Por outras palavras, o currículo como um dos mecanismos que no contexto da maquinaria escolar compõe o caminho que devemos trilhar e nos constituir no que somos.

14 Quando iniciamos o projeto de Educação Escolar Quilombola na Comunidade de Remanescentes de Quilombo São Roque, em agosto de 2017, tínhamos uma estrutura precária: somente uma sala de aula. Não havia transporte escolar para conduzir os estudantes até a escola, fazíamos o transporte com os nossos carros e também não tínhamos merenda escolar. Comprávamos com nossos recursos e contávamos também com a colaboração dos estudantes que compartilhavam o que produziam em suas roças para incrementar a merenda escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pontuamos algumas considerações, visto que este é um campo que demanda muita reflexão devido à sua complexidade. Entendemos que o conhecimento produzido e aprendido no percurso histórico da comunidade de remanescentes de quilombo de São Roque é um patrimônio cultural perpetuado pelos seus moradores. Na esteira do que propôs Paulo Freire, durante o exercício coletivo das práticas cotidianas, os saberes e fazeres desse patrimônio circula a serviço da vida da comunidade, criando, mantendo e reconstruindo meios para que homens e mulheres construam seus modos de viver e suas identidades (Larchert, 2014). Para que estes conhecimentos, saberes e fazeres possam dialogar com a escola, é preciso que a mesma entenda que os moradores da comunidade aprendem e ensinam o sentido de ser quilombola no território e fora dele, constroem conhecimentos em torno da resistência das práticas cotidianas afro-brasileiras redescobrimdo, a cada dia, a importância de sua história e o significado de ser quilombola no passado e na atualidade.

Compreendendo o cotidiano escolar como um espaço social, o pensamento de Boaventura de Sousa Santos suscita, dentre outras, a necessidade de um esforço de identificar as ausências, potencializar as emergências e promover o diálogo recíproco entre os saberes. Dessa forma, possibilita um fazer pedagógico contra-hegemônico, que se contrapõe ao desperdício de experiências sociais. Negar ou negligenciar o conhecimento trazido pelos sujeitos escolares significa subalternizá-los numa rígida estrutura hierárquica e excludente. Portanto, reconhecer o senso comum e o conhecimento científico como saberes e fazeres legítimos é buscar igualar e democratizar as relações de poder que se fazem presentes no cotidiano escolar e, sem isso, a emancipação não se faz possível. Desse modo, seguindo ao contrário do trajeto de subalternidade e submissão às hierarquias que tanto marcam a formação social desse país, o projeto de Educação Escolar Quilombola, uma educação diferenciada para as comunidades quilombolas, busca transformar as feições sociais pelo reconhecimento amplo das identidades que fazem parte da diversidade cultural e étnica no país (Barbosa, 2022). É dentro desta perspectiva que a educação em uma comunidade quilombola no Sul do Brasil caminha para uma educação anti-opressiva, que não alimenta a ideologia dominante, os sistemas de opressão em grande medida estruturados no racismo, no patriarcalismo e no sexismo, que têm contribuído para a manutenção de desigualdades sociais.

NOTA BIOGRÁFICA

Silvia Regina Teixeira Christóvão é doutoranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida Pires, R. (2010). Educação quilombola. Em Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD) (org.), *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (pp. 99-117). SECAD.

Barbosa, P. V. (2022). *Desafios e representatividade: a iniciativa de políticas públicas do Município de Riachão do Bacamarte para inclusão da comunidade quilombola o Grilo nas instituições públicas de ensino* [Monografia, Universidade Estadual da Paraíba, Brasil] <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/28597>

bell hooks (1994/2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade* (M. Brandão Cipolla, Trad.). Editora WMF Martins Fontes.

Carril, L. de F. B. (2017). Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 539-564. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226927>

Costa, J. S., e Nunes, R. de. (2021). *Os desafios da educação em comunidades remanescentes de quilombolas no Estado de Rondônia*. Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc Joaçaba.

Freire, P. (1980). *Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Editora Moraes.

Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (2006). *Extensão ou comunicação*. Editora Paz e Terra.

Kumashiro, K. K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25–53. <https://doi.org/10.2307/1170593>

Larchert, J. M. (2014). *Resistencia e seus processos educativos na comunidade negra rural quilombola do Fojo – BA*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, Brasil]. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2331>

Larchert, J. M. (2016). As (não) relações entre o quilombo e a escola. *Revista De Educação PUC-Campinas*, 21(3), 323–333. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n3a3456>

Lemos, S., e Peixoto, A. C. (2021). Concepções da educação escolar quilombola da construção do referencial curricular municipal. *Atátot - Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos da UEG*, 2(3), 7-23. <https://www.revista.ueg.br/index.php/ataatot/article/view/12377>

Marques Filho, E. G., Moraes, L. G. da R., Macêdo, I. D. C., e Melo, F. M. S. (2021). Educação freiriana em comunidades quilombolas e implementação do ensino de história na comunidade Manga/lús no município de Batalha, Piauí. *Revista de Educação Popular*, Edição Especial, 471–490.

Medeiros, E. A. de. (2019). *Formação interdisciplinar de professores: estudo pedagógico-curricular sobre a licenciatura em educação do campo a universidade federal rural do semi-árido* [Tese de Doutorado,

Universidade Estadual do Ceará, Brasil]. <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84294>

NEREA/SEE - Núcleo de Educação das Relações Etnicorraciais e Afrodescendência, Secretaria de Estado da Educação. (2010). *Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar*. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/cadernos_tematicos_educacao_escolar_quilombola.pdf

Nunes, G. H. L. (2010). Educação quilombola. Em Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD) (org.), *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (pp. 141-163). SECAD.

Oliveira, É. J. (2019). *Educação escolar quilombola na comunidade Jatobá: práticas pedagógicas e fazeres Quilombolas- Mossoró, RN*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal Rural do Semi-Árido]. <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/5524>

Paloni, M. M. F. (2019, Agosto 21). *Educação quilombola: A escola como garantidora do respeito à multiculturalidade*. [Comunicação]. VII Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa, Lisboa, Portugal.

Parente, C. da M. D. (2014). Escolas Multisseriadas: A experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(82), 57-88. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100004>

Pereira, I. (2021). Uma teoria materialista em educação, inspirada por Paulo Freire, em França. *Educação, Sociedade & Culturas*, 54, 47-64. <https://doi.org/10.34626/esc.vi54.49>

Ribeiro, M. (2008). Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: Projetos em disputa. *Educação e Pesquisa*, 34(1), 27-45. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100003>

Rocha, M. S. da, e Silva, J. B. da. (2016). Reflexões sobre educação escolar quilombola. *Leitura: Teoria & Prática*, 34(68), 79-91. <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n68p79-91>

Rodrigues de Santana, S. (org.) (2019). Epistemologias negras e lutas antirracistas. *Anais do II Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste*. NEABI.

Santos, B. S. (2005). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. Editora Cortez.

Santos, B. S. (2006). A ecologia de saberes. In B.S. Santos (Ed.), *A gramática do tempo* (pp. 137-165). Editora Cortez.

Santos, L. dos. (2022). *Políticas Públicas de Formação Docente Para a Educação Escolar Quilombola: Concepções E Práticas (2002-2019)* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Sergipe]. <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/16124>

Santos, A., e Santos, F. (2017). Diagnóstico da educação escolar quilombola no município de Irará/Bahia - Sujeitos, pedagogias e saberes. *Revista Macambira*, 1(1), 17-35. <https://doi.org/10.35642/rm.v1i1.103>

Sepúlveda, C., e Farias, Y. M. M. (2022). A biologia e a construção de outros: história da ciência, crítica feminista e educação. *Revista Brasileira de História da Ciência*, 15(2), 491-515. <https://doi.org/10.53727/rbhc.v15i2.811>

Silva, G. M. da., e Souza, B. O. (2022, Novembro 21). *Aquilombar a educação e territórios tradicionais no contexto do novo governo eleito*. Unb Notícias <https://noticias.unb.br/artigos-main/6161-aquilombar-a-educacao-e-territorios-tradicionais-no-contexto-do-novo-governo-eleito>

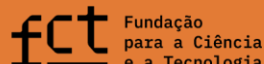
Soares, E. G. (2012). Educação escolar quilombola: quando a diferença é indiferente. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Paraná]. <https://hdl.handle.net/1884/29808>

CESCONTEXTO PUBLICA
ACTAS DE EVENTOS ORGANIZADOS
OU CO-ORGANIZADOS PELO CENTRO
DE ESTUDOS SOCIAIS (CES)

Cofinanciado:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Europeu
de Desenvolvimento Regional



ISSN 2182-908X