



***ESCREVIVÊNCIAS DAS JUVENTUDES NEGRAS E LGBTQI+: FONTES
EDUCATIVAS PARA REINVENTAR ESCOLAS E DOCÊNCIAS***

***ESCREVIVÊNCIAS DE JUVENTUDE NEGRA Y LGBTQI+: FUENTES
EDUCATIVAS PARA REINVENTAR Y EMANCIPAR ESCUELAS Y
ENSEÑANZAS***

***ESCREVIVÊNCIAS BLACK YOUTH AND LGBTQI+ REGISTRIES:
EDUCATIONAL SOURCES TO REINVENT AND EMANCIPATE SCHOOLS AND
TEACHING***

*Francisco André Silva Martins*¹

*Cirlene Cristina de Souza*²

*Liliane Souza*³

RESUMO

Este artigo apresenta experiências do ser e do fazer docente vivenciados por um grupo de professoras(es) da educação básica na execução de oficinas formativas ofertadas pelo projeto de extensão universitária denominado “Escritas Juvenis”. Tal ação extensionista utiliza-se de cartas escritas pelas juventudes negras e LGBTQIA+ sobre suas trajetórias escolares. As oficinas tinham como objetivo geral sensibilizar e formar docentes sobre os conflitos, obstáculos e outras tantas situações-problema vivenciadas por essas juventudes no chão da escola. Três vinculações teóricas se destacam no projeto, a saber: o conceito de Pedagogia decolonial (Catharine Walsh), a educação libertadora (Paulo Freire), decolonialidade (Enrique Dussel) e escrevivências (Conceição Evaristo). Ao final do texto, destaca-se a urgência de se compreender a pluralidade das experiências e diversidades discentes/docentes presentes na educação básica. E a necessidade de se

¹ Doutorado em Educação (UFMG). Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

² Doutorado em Educação (UFMG). Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

³ Mestrado em Ciências Sociais (UERJ). Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

desenvolver ações extensionistas que sejam capazes de educar a comunidade escolar para a complexidade da tríade escola, formação docente e processos de desumanização e invisibilização de estudantes negros/as e LGBTQI+.

PALAVRAS-CHAVE: Educação humanizadora. Escrevivências. Decolonialidade. Juventude Negra e LGBTQI+.

RESUMEN

Este artículo presenta experiencias de ser y hacer como docente vividas por un grupo de docentes de educación básica en la ejecución de los talleres de capacitación que ofrece el proyecto de extensión universitaria denominado “Escritos Juveniles”. Dicha acción de extensión hace uso de cartas escritas por jóvenes negros y LGBTQIA + sobre sus trayectorias escolares. Los talleres tuvieron como objetivo general sensibilizar y capacitar a los docentes sobre los conflictos, obstáculos y muchas otras situaciones problemáticas que viven estos jóvenes en el espacio de la escuela. En el proyecto se destacan tres vínculos teóricos, a saber: el concepto de Pedagogía Decolonial (Catharine Walsh), educación liberadora (Paulo Freire), descolonialidad (Enrique Dussel) y escritural (Conceição Evaristo). Al final del texto, se destaca la urgencia de comprender la pluralidad de experiencias y diversidades de alumnos / docentes asistentes en la educación básica. Y la necesidad de desarrollar acciones de extensión capaces de educar a la comunidad escolar sobre la complejidad de la tríada escolar, la formación docente y los procesos de deshumanización e invisibilidad de los estudiantes negros y LGBTQI +.

PALABRAS-CLAVE: Humanizar la educación. “Escrevivências”. Decolonialidad. Jóvenes negros y LGBTQI+.

ABSTRACT

This article presents experiences of being and acting as a teacher lived by a group of basic education teachers in the execution of training workshops offered by an university extension project called “Youth Writings”. Such extension action makes use of letters written by black and LGBTQIA+ youths about their school trajectories. The workshops’ general objective was to sensitize and train teachers about the conflicts, obstacles and many other problem situations experienced by these youths on the school floor. Three theoretical links stand out in the project, namely: the concept of *Decolonial Pedagogy* (Catharine Walsh), *liberating education* (Paulo Freire), *decoloniality* (Enrique Dussel) and *scriptural* (Conceição Evaristo). At the end of the text, the urgency of understanding the plurality of experiences and diversities of students/teachers present in basic education is highlighted, as much as the need to develop extension actions capable of educating the school community about the complexity of the school triad, teacher training and processes of dehumanization and invisibility of black and LGBTQIA+ students.

KEYWORDS: Humanizing Education. Scriptural. Decoloniality. Black and LGBTQIA+ youth.

* * *

Introdução

O presente trabalho traz reflexões docentes sobre cartas escritas por juventudes negras e LGBTQI+ que narram suas vivências escolares. Para tais reflexões, foram desenvolvidas oficinas formativas em escolas públicas da cidade de Belo Horizonte oferecidas no projeto “Educar-se pela escrita do outro”, desenvolvido como ação extensionista interinstitucional pelas Faculdades de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Para tanto, procurou-se observar as possíveis afetações de tais cartas nas docências das professoras(es) que participaram das oficinas.

Essas cartas, entendidas no projeto como escrevivências inspiradas na conceituação de Conceição Evaristo, fazem parte do acervo documental do grupo de Pesquisa Desemulhanças que nos atraem (DEA) e da extensão universitária “Educar-se pela escrita do outro”. O DEA é um grupo de pesquisa formado por professores e estudantes da educação básica. O grupo surgiu a partir de uma situação de homofobia vivida por duas alunas lésbicas numa escola pública da rede estadual de Minas Gerais. Para compreenderem de forma mais reflexiva aquela situação e outras tantas situações de desumanização vividas por estudantes LGBTQIA+ e também negras(os) no chão da escola, esses estudantes, advindos de diversas escolas mineiras, foram convidadas(os) a narrarem em cartas suas trajetórias escolares. Após um ano de existência, tal projeto se ampliou e tornou-se uma parceria de extensão interinstitucional entre a UEMG e a UFMG. Via essa ação extensionista, o projeto se desdobrou ampliando seu foco para que outros sujeitos escolares também escrevessem suas cartas, como jovens estudantes da EJA⁴.

⁴ O projeto já está no seu quarto ano. O período abordado nesse artigo diz das ações e atividades extensionistas desenvolvidas no terceiro ano, que pode ser descrito como momento de formação continuada de professores, que se fazem através de oficinas formativas. Nos dois primeiros anos do projeto, 2017 e 2018, a proposta do trabalho era de angariar cartas de jovens negros, negras e LGBTQI+, que trouxessem em suas escritas as marcas de sua vida escolar, sua relação com a instituição e suas experiências vividas naquele lugar. A partir do acesso a essas cartas, o movimento foi no sentido de analisar as situações que emergiram desses documentos de modo a relacionar a presença desse sujeito na instituição escolar e a realidade vivida por ele. E no terceiro ano, o movimento foi de realizar oficinas formativas com professores da

No presente artigo, esperamos materializar parte da complexidade que envolveu o desenvolvimento de um projeto marcado pela singularidade das *escrevivências* de juventudes brasileiras que carregam em seus corpos relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual que vão reverberar ou se atualizar no chão da escola. Neste projeto, algumas questões emergem como campos de reflexão, a saber: quais as tensões existentes no ambiente escolar a partir da presença desses sujeitos? Estaria a escola preparada para lidar com essas juventudes? E os professores e professoras? Elas e eles se sentem preparados para lidar com as singularidades desses sujeitos? Como as trajetórias dessas juventudes podem afetar a docência escolar?

O artigo está alicerçado e organizado em cinco tópicos, quais sejam: 1) Das cartas às *escrevivências*, no qual discutimos a dimensão da realidade vivida pelos/as estudantes a partir de relatos escritos que passam a ser mais que um conjunto de palavras gramaticalmente organizadas e se tornam a materialização de uma experiência educativa; 2) As oficinas formativas, na qual fazemos um breve relato das oficinas desenvolvidas com professoras(es) da educação básica e ainda apontamos as potencialidades da experiência das *escrevivências* em sua dimensão prática; 3) Convicções e descobertas: entre crises e imagens, cuja reflexão caminha no sentido de questionar verdades cabais em relação à instituição escolar e seus sujeitos e se debruçar sobre as descobertas proporcionadas pelo projeto; 4) A proposta de que decolonizar é preciso, em que pontuamos tópicos de uma educação decolonial vivenciada pelos sujeitos envolvidos no projeto; 6) Pontua-se a formação de professores e professoras: um círculo virtuoso no qual se debate a formação docente e suas potencialidades no processo de formação humana.

Das cartas às *escrevivências*

A partir das obras de Conceição Evaristo (2006, 2007) podemos definir as *escrevivências* como projetos de escritas de si, cuja pretensão é dar visibilidade à narrativa de diversos(as) excluídos(as) sociais, raciais, entre outros(as). Em geral, as personagens das obras de Conceição Evaristo exemplificam, no plano da ficção, um universo marginal que a sociedade tenta ocultar. Sua proposta de *escrevivências* se

educação, que eram convidados a ler em coletivo as cartas e compartilhar o que delas afetava suas docências.

apresenta como uma possibilidade de (re)construir a vida através de percursos e leituras de si com um cunho biográfico. Esse projeto de escrita de si reflete aquilo que a personagem que escreve, vive, pensa e luta.

Conceição Evaristo destaca que diferente de outras escritas, as escrevivências não têm a intenção de serem neutras, pois quem as escreve se utilizam conscientemente de palavras trabalhadas, escolhidas e escritas para incomodar, mexer e transformar. São exatamente os relatos de histórias de vida, os desafios diários, o cotidiano nas favelas, os afetos perdidos, as discriminações de gênero e raciais, a pobreza e o corpo violado que se misturam nessa escrita, caracterizando, assim, as escrevivências. Tais escritas podem ser classificadas como ficções, pois os textos surgem das vivências do autor e da autora.

Outro aspecto relevante contido na escrevivência é a consciência de um eu coletivo. De acordo com a sua criadora, Conceição Evaristo, as escrevivências apresentam tanto um viés biográfico quanto um viés memorialístico, pois são “a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil” (2007, p. 20). Ainda segundo a autora, para além da escrita de si, as escrevivências seriam também importantes instrumentos de conscientização, afirmação de si e denúncia social.

Em termos pedagógicos, o valor da escrita de si, do direito à palavra, o lugar da “voz outra” é algo presente na perspectiva educacional da educação libertadora de Paulo Freire. A voz como direito se apresenta como uma das exigências fundamentais das pedagogias freireanas, uma atitude de reação a qualquer pretensão dos opressores de impor silêncio as(os) oprimidas(os). Para este educador, no Brasil, as(os) oprimidas(os) desde a colonização foram “Proibidos de crescer. Proibidos de falar” (FREIRE, 2018, p.101). No dizer de Freire,

[...] esse ser humano oprimido constitui as grandes maiorias humilhadas, marginalizadas e excluídas do Brasil, da América Latina e do mundo. É oprimido fundamentalmente porque internalizou dentro de si o opressor que lhe tolhe a voz, a palavra, a ação autônoma e a liberdade. Esse ser oprimido tem muitos rostos é o explorado econômico, é condenado à ignorância, é o negro, o índio, o mestiço, a mulher, o portador de qualquer marca produtora de discriminação. (FREIRE, 2018, p. 10)

Pensando a vida de maneira singular e única, Freire (2011) destaca que educadores e educadoras humanistas devem se comprometer com sua realidade educacional sempre se colocando em busca de pedagogias libertadoras, em que a “vida

como biologia passa a ser a vida como biografia” (FREIRE, 2011, p. 5). Para tal autor, essa escrita biográfica vai se constituir em uma pedagogia antropológica, a qual valoriza o ser de cada pessoa e as alteridades como algo único, singular.

Nesse sentido, as cartas juvenis escritas pelas juventudes negras e LGBTQIA+ utilizadas nas oficinas formativas de professoras e professores da educação básica dialogam diretamente com o conceito de escrevivência e de vida como biografia destacados anteriormente. Ao escreverem suas cartas, tais juventudes, parafraseando Paulo Freire, começam “a libertar a mão e apossar-se do mundo” (FREIRE; MACEDO, 2015, p.15). Nas palavras ali escritas tem sintaxe e pensamento, pois “não pensamos nossos pensamentos e, depois, os pomos em palavras; dizemos e significamos simultaneamente. A elocução e o significado são simultâneos e correlatos. (Idem, p.15). Eis aí uma forma de escrita em que as/os jovens estudantes desativam vozes opressoras sobre si e, conseqüentemente, ativam suas vozes e com elas histórias silenciadas e invisibilizadas no cotidiano escolar.

Tais vozes - agora escritas em cartas - denunciam processos desumanizados vividos no chão da escola. Nesse sentido, corroboramos a ideia freireana da urgência de uma pedagogia radical da voz, da experiência e da ideia de Conceição Evaristo das escrevivências como rasuras à escritas da casa grande. Respostas genuínas as múltiplas opressões e silenciamentos. As cartas das juventudes negras e LGBTQI+, que narram suas vivências escolares, têm interlocutores nominalmente descritos: professoras(es), gestores, colegas de turma, alunas(os). Tais escritas nos parecem tentativas dessas juventudes de problematizar e de colocar em estranhamento o ambiente escolar que às vezes nos parece tão natural, comum, próximo, humanizador e conhecido.

Assim, as escrevivências juvenis são, por um lado, notadas como formas de denúncia de possíveis práticas discriminatórias, racistas e homofóbicas na escola. Por outro lado, são notadas como produções que possuem grande potencial de contribuir para o direito de as juventudes pesquisadas saberem-se, sujeitos de direito. E, conseqüentemente, entender os processos de violências e inferiorização a que elas foram e são submetidas. Como destaca Arroyo (2012), os/as jovens invisibilizados/as na sociedade brasileira têm direito a saberem-se vítimas de históricos processos de segregação, para que seus saberes, leituras de mundo e de si sejam reconhecidos em nossas concepções pedagógicas escolares e universitárias.

Para darmos conta da complexidade contida nas cartas juvenis, compreendeu-se que mais que um gênero textual, tais cartas se configuravam como um processo de

interseção entre palavras e vidas, palavras e biografias, palavras e modos de ser. É nessa direção que Bakhtin (2009) convoca a palavra, a letra no seu sentido sócio relacional. Para tal autor, “todo enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 2009, p. 292). Por expressarem todo um contexto de intenções, experiências, motivações, emoções, conflitos individuais, sociais, as cartas juvenis são entendidas como uma possibilidade de encontro entre a escola básica, a universidade e as vidas juvenis postas em debate.

No ano de 2019, via oficinas formativas, buscou-se fazer com que toda a riqueza de experiências, de lutas, de conflitos vividos pelas alunas(os) negras(os) e LGBTQIA+ no chão da escola e que estavam ali narrados em suas cartas, chegasse até professoras(es) da rede de educação municipal de Belo Horizonte e da rede de educação estadual de Minas Gerais de maneira que estas reverberassem e repercutissem em ações e fazeres docentes. Para tanto, propusemos oficinas formativas, em que professoras(es), ao lerem aquelas cartas, se deixassem tocar pelas palavras ali postas, num exercício de escuta generosa, como destaca Inês Teixeira: “[...] aquela livre de nossas imagens rotuladoras, livre dos julgamentos, livre das classificações que fazemos sobre eles (estudantes) – tantas delas tão negativas e desqualificadoras – não deveria ser essa a nossa escuta?” (TEIXEIRA, 2014, p. 15). Partindo desse propósito, consideramos ser de grande relevância política e socioeducativa a possibilidade de se educar pela escrita do outro, e nesse caso especificamente, pelas escrevivências das juventudes negras e LGBTQIA+. Para compreender a complexidade desta concepção de educar-se, ofertou-se oficinas formativas que foram desenvolvidas em escolas, em regionais da prefeitura de Belo Horizonte e para professoras(es) de diferentes escolas da rede estadual de Minas Gerais. Oficinas estas que são descritas a seguir.

Oficinas formativas

As oficinas se colocaram como o “formato” educativo encontrado pelos pesquisadores do DEA e da ação extensionista “Educar-se pela escrita do outro” para fazer chegar até a docência, narrativas tão fortes das juventudes negras e LGBTQIA+ no que diz respeito às suas vidas escolares. Como os professoras(es) são sujeitos bastante citados nas cartas juvenis, optou-se por compartilhar com elas e eles as histórias daquelas e daqueles estudantes.

Para a elaboração das oficinas, foram realizadas reuniões mensais com pesquisadores tanto do DEA, quanto da equipe do projeto de extensão das duas universidades envolvidas. Reuniões essas que, para além de um encontro de trabalho, era um momento de formação coletiva, pois à medida que o desenvolvimento das oficinas era debatido, analisado, eram também proporcionadas discussões de cunho teórico conceitual nas quais professores, professoras, alunos, alunas e bolsistas refletiam sobre suas práticas e ações na ponta do processo. Foi acordado que as oficinas seriam momentos em que professoras(es) teriam acesso às cartas e seriam convidados, via leituras coletivas, a compartilharem possíveis afetações daquelas escritas em ser, em seu saber e em seu fazer docente.

Foram desenvolvidas cinco oficinas em escolas diferentes das redes municipal e estadual. Dessas atividades participaram 117 professoras(es), algumas/uns poucas/os que tinham atuação na gestão, sendo que a maioria atuava em sala de aula. Cada docente participou de uma única oficina que teve duração de cerca de quatro horas, contando com um intervalo de vinte minutos.

Via de regra, as oficinas seguiram certo roteiro, que poderia variar de acordo com a avaliação do grupo em relação à eficácia e possíveis especificidades do público, ou mesmo de acordo com o local em que seria ministrada a oficina e suas possibilidades materiais efetivas. Para tanto dividiu-se as oficinas em dois grandes momentos, a saber: O primeiro momento visava sensibilizar e sinalizar aos participantes sobre quais questões seriam abordadas no trabalho. Isso fazia com que, para além da sensibilização, os participantes fizessem um movimento de retomada de reminiscências, reflexão sobre experiências passadas, sejam individuais ou com outros sujeitos, alunos e alunas ou professores e professoras. Para tal momento, em cada sala montava-se um varal de barbante no qual fragmentos de cartas eram pendurados sem nenhuma identificação dos seus autores. A disposição do espaço era similar a uma instalação artística, os(as) participantes entravam e livremente circulavam entre os varais recheados de trechos de cartas ali expostos. A ideia principal era que os/as participantes lessem aqueles fragmentos sem qualquer intervenção dos responsáveis pelas oficinas. Os recortes das escritas traziam pistas das trajetórias dos sujeitos alunos e alunas, alguns fragmentos remetendo a boas relações com a instituição escolar e com alguns professores; outros, apresentando situações de preconceito, racismo institucional e violência física e simbólica. No espaço dessa instalação, havia ainda uma música de fundo, que criava uma situação de curiosidade dos participantes em relação a tudo que ocorreria ali.

Depois desse primeiro contato com aquelas escritas, as(os) participantes eram convidados a se colocarem em uma roda e se apresentarem. Em seguida, os pesquisadores responsáveis pela oficina compartilhavam a proposta da oficina a todas e todos, depois de alguns ajustes, iniciava-se os trabalhos. Os presentes eram divididos em grupos menores. Cada grupo recebia uma carta na íntegra para que fizessem a leitura e o debate daquela escrita. Após tais discussões em grupo, as(os) participantes eram encorajados a tratar das primeiras impressões e das situações que causaram maior comoção ou envolvimento na roda de conversa coletiva.

Em sua maioria, as(os) professoras(es) participantes disseram perceber sutilezas inscritas no cotidiano escolar, que às vezes, turva a nossa capacidade de ver, de escutar e de agir mediante situações constrangedoras descritas naquelas cartas. Uma das experiências mencionadas diz respeito às aulas de Educação Física, que via de regra, é vista como a disciplina que mais mobiliza o interesse dos estudantes, que promove interesse pela atividade física e pela interação livre com os colegas. No entanto, em vários momentos das escritas de jovens gays, tal aula era notada como um momento bastante constrangedor para eles no chão da escola. Para alguns “era o pior momento na escola”. Muitos deles se viam corporalmente expostos, como se destoassem dos demais colegas, não se sentiam bem com a necessidade de virilidade, por vezes até de brutalidade, com que os colegas praticavam os jogos, bem como pela sua falta de destreza ou desinteresse diante das propostas das aulas. Isso recorrentemente fazia com que sua condição de aluno gay repercutisse em ofensas e até mesmo agressões físicas. Para o estudante Vinícius:

Matemática, ciências, história são algumas das disciplinas conhecidas como o terror dos alunos. Diferente de todos da minha sala, o terror para mim era a Educação Física. Era o pior dia da semana. Sempre fui muito bem tratado por todos na instituição, mas, nas aulas de Educação Física me sentia exposto. Não tenho nenhuma aptidão para o futebol, e, muitas vezes, fui obrigado a jogar. Cito isso, tendo em vista que, muitos dos gays que conheço não se identificam com o esporte. Eu era um deles, e que estava sendo obrigado a praticá-lo. A sociedade tenta plantar em nossas cabeças desde pequenos que o futebol é “esporte de homem”. (Trecho da carta de Vinícius⁵).

⁵Os nomes dos participantes do projeto de extensão, tanto os jovens quanto os docentes, são fictícios. As falas dos/das participantes são apresentadas em forma de transcrição literal, tal qual elas e eles expuseram em suas cartas. Este é um compromisso dos autores para que as questões éticas e legais da pesquisa científica sejam garantidas.

Alguns professores notam que esse ex-aluno do ensino médio, viveu aquela situação de aula como um martírio e se colocaram a debater sobre as questões de gênero, sobre as violências do binarismo ali enunciadas e que estão reverberadas nas práticas escolares. A partir dessa situação específica, projeta-se no debate, uma discussão sobre o currículo escolar e seus espaços de disputa.

Outros exemplos também foram apresentados, tão complexos quanto o mencionado anteriormente, como o da jovem Beatriz, que acrescenta à dimensão sexista descrita por Vinícius a sua condição de mulher negra:

O que eu mais detestava na escola? Aulas de educação física. Essa aula era para mim uma tortura, acho que é porque nessa aula a gente fica mais solto, aí forma aquele monte de grupinho. Eu quando conseguia fazer grupo é com outras meninas da minha cor, mas elas ainda não gostavam muito porque elas não eram tão pretas, elas eram mais assim marrons. (...) Na aula de educação física, eu não gostava muito porque os meninos ficavam falando da minha bunda, me chamando de gostosa, mas para mim não era elogio, eu tinha até medo do jeito que eles falavam. Um dia um disse: “é um bumbum preto, mas até que dá pra dá um tapinha”, eu achei horrível, mas eu não falava nada com ninguém, tinha medo. (Trecho da carta de Beatriz)

Esse fragmento em específico provocou uma postura de surpresa, de sentimento de vergonha e de indignação por parte de alguns participantes. O debate foi movido pela relação que se produziu em torno da tríade “racismo, mulher e violência”. Inúmeras vezes docentes deram depoimentos emocionados – às vezes regados à lágrimas – que nos sinalizam o quanto essa instituição marcou também a trajetória dos professores e professoras. Seja positivamente, quando se lembravam de algum professor ou alguma professora, seja negativamente, quando se lembravam de algum ato de preconceito e racismo.

Ao fim de cada oficina, as(os) docentes que tiveram acesso às cartas foram convidadas(os) a fazer uma reflexão sobre suas docências a partir das escrevivências ali postas. Este foi o momento em que elas e eles se mostraram bastante afetadas(os) pelas escritas juvenis. Uma professora destaca:

Não tenho palavras para dizer o quanto a carta da jovem Joice me afetou. Sou professora lésbica do interior, uma cidade muito conservadora. Imagine! Nunca pude ser quem eu sou, pois os julgamentos vinham de todos os lados. Sofri como aluna e sofro como

professora, e hoje aprendi com a Joice que não posso mais ficar calada.

A fala dessa professora nos convoca para o debate sobre a diversidade da condição docente que também chega às escolas públicas. Eles e elas também carregam para a escola seus corpos, suas raças, suas condições de gêneros, seus desafios como sujeitos socioculturais. Em termos raciais, por exemplo, uma professora negra destacou um trecho da carta da jovem Inês, dizendo que se via fortemente na experiência escolar daquela aluna que escreveu o seguinte:

Menina negra tem pouca lembrança boa da escola. Mas eu vou revelar uma aqui, trata-se da minha relação com meu professor de sociologia, aquela cabeleira negra, que ele fazia questão de exibir e as camisas com frases: 100% negro. Um cara fantástico, ele nunca me deixou de escanteio na sala de aula, ouvia minhas reflexões. E o mais importante, nunca deixou o racismo em silêncio na sala de aula. Foi a partir das aulas dele que passei a defender a minha negritude. (Trecho da carta de Inês).

Essa constatação vai ao encontro das reflexões que Miguel Arroyo (2011) nos apresenta em seu livro “Ofício de mestre” ao destacar o quanto a classe docente, principalmente na educação básica, é composta por sujeitos egressos das classes populares e/ou com vinculações raciais e de gênero pouco respeitadas no Brasil. Acreditamos que essa reflexão que envolve o ser docente e suas trajetórias de vida contribui para que os professores e as professoras possam estabelecer outro olhar sobre seus alunos e suas alunas, para que possam ver tais sujeitos a partir de um outro prisma.

Ao fim da oficina, a partir das reflexões e apontamentos apresentados durante a discussão, a busca foi por encorajar as(os) participantes a escreverem cartas respostas aos alunos e às alunas que participaram do projeto de extensão “Escritas Juvenis”. Algumas dessas cartas que retornaram ao nosso grupo nos dizem muito sobre os efeitos causados pela oficina formativa. Em linhas gerais, percebemos o quanto o desnudar da realidade pode intervir no olhar e na relação das(dos) professoras(es) para com seus alunos e suas alunas e para com a escola. Isso é visto no seguinte trecho da carta-resposta do professor Antônio ao jovem estudante Vinícius:

A sua carta é a verbalização de um dos nossos maiores desafios quando o assunto diz respeito à escola: como torná-la um lugar de afeto, de inclusão, de reconhecimento de todas as diversidades que nela estão presentes. Porque muitas das vezes e em todas as

experiências relatadas pelas cartas que trocamos, a escola se apresenta como o espaço da exclusão, da intolerância, como se nutrisse um desejo por homogeneizar todos os sujeitos. E é assustador como isso se manifesta nesse espaço: através da violência institucional, através dos estudantes, através de nós, professores e professoras, seja por omissão ou ação, tanto faz. Sua carta nos traz para o lugar do desafio! (Trecho da carta do Professor Antônio ao jovem Vinícius).

Não somos ufanistas a ponto de romantizar o processo que vivemos coletivamente no projeto, a ponto de achar que somente a oficina e a escrita de uma carta resposta causariam uma ruptura estrutural em um sistema que historicamente se pereniza. No entanto, há que se reconhecer que quando mobilizamos reflexões, sentimentos e afetos, as potencialidades são muitas, e isso sim pôde ser percebido nas oficinas. As cartas das professoras e professores, geralmente, para além de uma resposta, se tornaram uma oportunidade de externar seu aprendizado, de reconhecer suas lacunas e deficiências, de se identificar em alguma medida com as histórias que aquelas/aqueles estudantes relataram. Apesar de concisa, a carta do professor Raul endereçada à aluna Marília é emblemática: “Obrigado por me educar também”. Essa é uma das maiores manifestações da reciprocidade almejada pelo projeto.

Convicções e descobertas: entre crises e imagens

Inúmeras vezes, nós professores e professoras, na medida em que nos tornamos mais experientes ao trilhar nossa carreira docente, somos levados a cometer pequenos deslizes, não intencionais, mas que podem afetar diretamente nossa atuação. Tais deslizes, na maioria das vezes, diz de certa arrogância, de certo ufanismo, em relação ao fazer docente. Em função do tempo que passamos nesse lugar, às vezes maior do que passamos com nossas próprias famílias, temos a impressão de conseguir perceber verdades cabais, que seriam imperceptíveis aos outros. Quem nunca ouviu um professor ou uma professora dizer algo como: “Tenho muitos anos de escola, sei muito bem o que acontece nesse lugar, conheço a escola e os meus alunos como a palma de minha mão!”. Situações como essas, não raras em nosso cotidiano, contribuem para turvar-nos a visão, impedindo que enxerguemos as sutilezas e os vários matizes que povoam a nossa instituição e os sujeitos que nela se inserem, inclusive nós, professores e professoras.

Nosso olhar, se não questionado, torna-se inquisitivo. Isso em função da sua domesticação, o que tende a turvar a realidade que se coloca diante de nós

cotidianamente. Todavia, há que se considerar que um olhar domesticado e naturalizado pode contribuir para compreendermos o que os olhos veem através de certo arcabouço cultural, social e intelectual. Uma gama de experiências indeléveis e que nos colocam na condição de termos mais certezas do que dúvidas, o que nos induz à escolhas e posicionamentos direcionados. Nesse contexto, o esforço é no sentido de entender como esse olhar decorre das estruturas sociais e passar a questioná-lo (OLIVEIRA, 2006).

De acordo com François Dubet (2010), em relação à escola, podemos dizer da existência de um programa institucional, enquanto um dispositivo simbólico e prático, um conjunto de princípios e valores que são concebidos como sendo sagrados, universais, e que por isso mesmo, ao orientar a instituição, não podem ser passíveis de questionamentos. Tal artefato simbólico, ao pregar valores que estão fora do mundo, impele a instituição a se situar fora desse mesmo mundo, ou seja, se resguardando das desordens e problemas inerentes à sociedade. Tal situação vai repercutir em uma dissonância entre a instituição escolar e a realidade social que a cerca. Uma questão central é entender que a escola é sociedade, portanto, vai reproduzir em seu interior as mesmas tensões e conflitos.

As tensões se agravam no interior da escola na medida em que seu programa institucional pereniza e mantém papéis sociais estruturalmente determinados, de docentes e estudantes, buscando engessar as subjetividades e os desejos dos sujeitos (DUBET, 2010). Um paradoxo se apresenta, qual seja: a busca por adestrar os sujeitos, fazendo com que se apropriem homoganeamente de princípios, valores e práticas sociais universais e, em contrapartida, manter o ideal republicano de formar sujeitos críticos, livres e autônomos. Nesse contexto, a entrada e permanência das minorias, das classes populares, na instituição escolar abalam os moldes antes estabelecidos na escola. Segundo Miguel Arroyo (2012) trata-se de um atrevimento desestabilizador, pois esses sujeitos não mais se reconhecem como subalternos, inferiores, irracionais.

A homogeneidade não mais se mostra possível como discurso universal quando outros sujeitos têm o direito de estar na escola e pressionam a realidade escolar para que suas singularidades sejam reconhecidas e consideradas neste espaço. A presença de outros sujeitos demandam, necessariamente, outras pedagogias (ARROYO, 2012). Tais apontamentos sustentam a tese de Dubet (2010), que nos diz que a crise não é da instituição escolar, mas da sua capacidade de socialização diante do seu afastamento ou incapacidade de dialogar com a realidade social.

A proposta de trabalho desenvolvida no projeto “Educar-se pela escrita do outro” expressa as concepções e convicções do coletivo de professoras/professoras e bolsistas quanto ao modo de pensar o processo educativo, bem como de pensar a atuação dos vários sujeitos inseridos nessa lógica e sua interação na escola. Diante disso, vê-se claramente a necessidade da desconstrução do chamado pensamento abissal, que quando inscrito na educação, cria inferiorização preconceituosa de parte de nossas e nossos jovens negras(os) e LGBTQIA +. Para Boaventura Sousa Santos (2007), o pensamento abissal é um sistema de linhas que promovem distinções visíveis e invisíveis entre os seres humanos, seus processos identitários e suas histórias. “A divisão dessas linhas é tão forte que um de seus lados desaparece como realidade e torna-se inexistente” (SANTOS, 2007, p. 72). Paulo Freire também é crítico dessa linha abissal, em sua Pedagogia dos Sonhos Possíveis onde declara “ [...] relações Norte-Sul. Enquanto centro de poder. O Norte se acostumou a perfilar o Sul. O Norte *norteia*. (...) Uma das tarefas, nestas relações que o Sul se imporá, é a de, superando sua dependência, começar a *sulear*, deixando assim de ser sempre *norteado*. (FREIRE, 2020, p. 67)

Para Paulo Freire (2020), os educadores progressistas brasileiros e latinos americanos têm um papel importante nessa tarefa de *sulear* a América. Para tanto é importante compreender suas responsabilidades éticas ao revelar situações de opressão. Como ele mesmo diz:

Acredito que seja nosso dever criar meios de compreensão de realidades políticas e históricas que dêem origem a possibilidades de mudanças. Penso que seja nosso papel desenvolver métodos de trabalho que permitam aos oprimidos(as) , pouco a pouco, revelarem sua própria realidade. (FREIRE, 2020, p. 49)

Portanto, faz-se urgente a configuração de um pensamento pós-abissal na escola que atue na desconstrução desses pensamentos pedagógicos abissais sobre as juventudes negras e LGBTQI+. Inspirados pelos debates de Paulo Freire (2020, 2011), Santos (2007) e Arroyo (2012), consideramos que essa desconstrução só é possível se tomarmos consciência das diferenças e das diversidades juvenis escolarizadas. Somente pelo reconhecimento singular das e dos estudantes é que se dará chance a eles e a elas de saber-se, reconhecer-se como sujeitos de direitos. E para tal, a educação tem que ser problematizadora, como ensina Freire (2011). Uma educação que escapa ao seu sentido “bancário”, a saber: narrador e dissertador, o qual implica alunos e alunas objetos

pacientes e ouvintes é uma realidade educativa estática, compartimentada, cujos discursos e conteúdos aí postos são distantes da experiência existencial dos e das estudantes.

Essa experiência bancária também aparece descrita nas cartas das juventudes negras e LGBTQI+ que ao narrar suas vivências escolares fazem notar muitas experiências de violências aí vividas, muitas violações de seus direitos de ser e de existir. Na contramão desta educação alienada, Paulo Freire (2011) propõe a educação libertadora que tem sua razão de ser no diálogo, uma situação educativa que implica superar a contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos se entendam como “gentes” em aprendizagem. Tal educação problematiza esta contradição (educador ator e educando paciente) ao colocar em destaque que:

Homens e mulheres são seres de busca e de sua vocação ontológica que é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-la e engajar-se na luta por sua libertação (FREIRE, 2011, p. 35).

Professoras e professores que participaram das oficinas formativas notaram as cartas juvenis como fontes de uma educação libertadora. Tais docentes destacaram que, se por um lado, aquelas cartas narram as asperezas da realidade escolar que aquelas(es) juventudes vivenciaram em suas trajetórias estudantis, levando-os a refletir sobre a existências de pedagogias desumanizadoras no chão da escola. Por outro, as cartas serviram de combustível para aquelas(es) docentes compreendessem a importância fundamental de suas ações para o enfrentamento da estrutura racista e homofóbica que se fazem presentes no cotidiano escolar. Para que a escola seja mais plural e acolhedora é fundamental uma docência biófila, aquela capaz de acolher os modos de ser diversos que os estudantes contemporâneos levam para o cotidiano escolar. De acordo com Arroyo (2012):

Os grupos sociais, étnicos, raciais, carregam para seus movimentos e para as escolas vivências de como foram pensados e alocados na ordem social, econômica, política, cultural e pedagógica. Vivências de resistências. De aprendizados. Vincular Outros Sujeitos com Outras Pedagogias supõe indagar quem são esses Outros na especificidade de nossa história e reconhecer que com pedagogias foram inferiorizados e decretados inexistentes, mas também com que pedagogias resistem e se afirmam existentes ao longo dessa história (ARROYO, 2012, p. 37).

Diante desse contexto, as reflexões promovidas nas oficinas por meio da discussão das cartas trazem à tona elementos que nos fazem repensar a escola, o fazer docente e as questões pedagógicas. Uma situação ganhou destaque durante as oficinas, vejamos o relato da jovem Joice:

Eu e minha namorada fomos chamadas pela direção da escola para uma conversa, aonde o que estava em pauta era o nosso "comportamento homossexual". Na sala estavam funcionários da escola. Segundo um dos funcionários, ele havia nos chamado para que tivéssemos uma conversa saudável sem envolver os pais, dizia que essa nossa "escolha" era ruim, que precisamos nos preservar. Depois de uma longa conversa, foi pedido para que assinássemos a Ata da reunião. Li a Ata e lá dizia que a gente foi chamada pra falar sobre nossa "opção sexual", logo Marília (minha namorada) rebateu "não é opção" e uma das funcionários disse com toda convicção "É sim, porque não tem nada comprovado quanto a isso!". Em seguida eu disse que algumas pessoas preferem chamar de orientação e um outro funcionário veio com "Ah! quer dizer que então te orientaram à isso?". Minha resposta foi: "Não, mas também não é uma escolha.". Como não tínhamos conhecimento do que fazer, assinamos a Ata, eu assinei por medo, medo que levasse uma ocorrência e que isso chegasse aos meus pais. [...] Eu me senti extremamente constrangida, porque se há uma regra na escola para que não haja namoro, ou afeto, que seja para todos e não para um grupo isolado. (Trecho da carta de Joice)

Quando uma jovem é fortemente interpelada pela direção da escola em função de manifestar seu sentimento pela namorada, por meio de um beijo, no horário do intervalo, e as/os outras/outros colegas, que mantêm relações heterossexuais, não sofrem a mesma coação, ela está nos dando mostras de que ainda prevalece no seu seio um pensamento que não reconhece a singularidade e especificidade dessa aluna, bem como o seu direito de ter sua subjetividade e afetividade respeitadas. O que nos pede uma reação de indignação e de luta por uma escola mais justa.

Prestemos atenção à violência sofrida e manifesta no relato de um dos jovens que escreveram cartas ao projeto:

Em todo meu período escolar na escola pública, eu passei por situações constrangedoras, a pior dela foi quando eu e minha família nos mudamos para uma cidade fora de BH, lá foi onde eu vivi meus piores dias da minha vida no ambiente escolar. Tudo começou no primeiro dia de aula, alguns alunos começaram a fazer comentários e "brincadeiras" homofóbicas, no segundo horário era a aula de educação física. Fizemos a roda pra saber as regras do jogo, um garoto veio por trás de mim e me segurou pelo pescoço, e começou a me arrastar para o banheiro, falando que ia me matar, que iria enfiar minha cabeça no vaso, que eu não iria passar daquele dia, e me

enforcando cada vez mais, até que veio umas meninas da sala e pediram para que ele parasse. A partir daquele dia, comecei viver reprimido, escondido, assustado e com medo. (Trecho da carta de João).

Quanto um jovem é agredido fisicamente pela sua orientação sexual, e a escola não toma atitudes para que tal situação não mais aconteça, tal instituição está nos dizendo o quanto ainda é homofóbica. Cabe a nós, professores e professoras, saber o que fazer com isso. Compete no caso apenas uma punição ao ato violento? Se apenas punir, estaríamos cruzando os braços e minimizando tais fatos? Ou, vamos nos implicar para problematizar tais questões? As professoras e os professores que participaram das oficinas, em nenhum momento daquela formação, deixaram de reconhecer suas responsabilidades docentes frente àquelas situações desumanizadoras. Inclusive, parte dos participantes partilharam várias atitudes de compromisso com uma educação mais libertadora. Atitude fundamental já que, em se tratando de experiências traumáticas, para alguns dos jovens na escola, ela é uma situação recorrente, como se nota no trecho abaixo:

No recreio da escola estava acontecendo um murmúrio, uma discussão onde havia várias pessoas ao redor e uma menina que eu conhecia discutindo com todos. Entrei no meio para saber o que estava ocorrendo, quando me deparei entrei na discussão e acabei debatendo com uma menina branca dos cabelos escuros e mais velha e a ela, simplesmente, falou que "preto não tem lugar no mundo". E todo mundo em volta aplaudiu o que essa garota falou. Minha irmã chegou e ouviu e ficou indignada gritando, enquanto eu, abalada só conseguia chorar. Fomos para a direção, onde a diretora é uma privilegiada da sociedade, e contamos tudo o que ocorreu e ela meramente começou a rir. A única providência que foi feita foi chamar os pais dela e os meus para conversar, mas ela não deu ênfase nesse episódio de racismo, mas sim em notas. A diretora teve a audácia de falar que isso não ocorreu na escola. Ouvindo isto nem tinha forças para contrariá-la, não sabia como reagir, mas sabia que tudo que eu dissesse naquele momento não iria mudar nada a situação estaria "resolvida". Isso mostra claramente o quanto somos silenciados diante do racismo. (Trecho da carta de Fernanda)

Um dos grupos que levaram a carta de Fernanda, indagaram: até quando vamos ouvir que o racismo não existe no interior das nossas escolas? Como nos silenciar frente a situação de racismo vivida pela aluna Fernanda? Não podemos aceitar que transformemos a vítima em culpada. Culpa que fica perceptível no caso de Fernanda, que apesar de ser vítima do racismo foi chamada à diretoria como se ela fosse a

responsável pelo acontecido, o que vamos fazer? Os pais e as mães de ambas foram chamados à escola e as questões raciais sequer foram mencionadas, acabaram redundando em um debate sobre notas, disciplina e dedicação aos estudos. Essa não é uma manifestação explícita de que a escola trata ou pode tratar as questões raciais de maneira a reforçá-las e não combatê-las? Isso só nos sinaliza a importância de um projeto que se propõe a problematizar o *educar-se pela escrita do outro desumanizado*, que tem como foco nos tirar do lugar naturalizado do racismo e da homofobia estrutural e nos levar a refletir e nos decolonizar⁶.

Decolonizar é preciso

Sabemos que desde suas origens, o sistema educacional brasileiro tem seguido características eurocêntricas, coloniais e hegemônicas legitimadoras de ações autoritárias e dominadoras. Tais posturas tendem a reproduzir as desigualdades e a exclusão social no interior da escola. Ao pensarmos em uma proposta de formação docente que buscasse emancipação, libertação e humanização do ser, nos contrapomos radicalmente às reproduções citadas acima e nos posicionamos em concordância com as pedagogias decoloniais. A perspectiva decolonial é um unísono questionamento a

⁶ Respondendo e denunciando a intensa exclusão social herdada do colonialismo, no início dos anos 1980, surge na América Latina um grupo multidisciplinar denominado Modernidade/Colonialidade (M/C). Este se tornaria um dos mais importantes coletivos de pensamento crítico das Ciências Sociais na América Latina, destacando-se como um dos mais significativos movimentos epistemológicos de renovação crítica e promoção de uma radicalização do argumento pós-colonial indicando, principalmente, a urgência do “giro decolonial”. A presença da colonialidade nos dias de hoje, segundo o sociólogo peruano Anibal Quijano (2007), baseia-se em três dimensões fundamentais: colonialidade do conhecimento, do ser e do poder. Para o referido autor, estas três dimensões seriam heranças dos intensos e longos períodos do colonialismo na América Latina que, apesar da descolonização, ainda estão vivas nas práticas cotidianas e, por isso, a denominamos colonialidades. O conceito decolonialidade também é criação desse coletivo e faz referência a um conjunto de abordagens teóricas que denunciam situações de opressão ocasionadas pela colonialidade.

geopolítica do conhecimento, do ser e do poder imposta pela colonialidade. A partir dessa perspectiva argumentamos que tanto os paradigmas quanto às formas de entender plasmadas pela lógica moderna europeia nos levaram a invisibilização e ao silenciamento de diversidades e diferenças no interior das relações escolares por estamos sempre orientados pelas categorizações universais de sujeito e de conhecimento. Assim, há pouco espaço na escola, ou nenhum, para jovens negras/os em um contexto de branquitude e racismo estrutural, ou para jovens LGBTQI+ em que a heteronormatividade e a moral cristã dominam e se reproduzem em práticas cotidianas. (CANDAU; OLIVEIRA; WALSH, 2018).

Desta forma, a formação docente decolonial requer, necessariamente, uma postura contra hegemônica, de resistência e crítica que considere o professor e a professora com sujeitos políticos comprometidos com a transformação social, com a multiculturalidade e a diversidade. E isso se configura em uma práxis política oposta à geopolítica hegemônica eurocêntrica. Para a pedagoga norte-americana naturalizada equatoriana Catherine Walsh, uma pedagogia decolonial implica em

(...) um trabalho de orientação decolonial, dirigido **a romper as correntes que ainda estão nas mentes**, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; **desescravizar as mentes**, como dizia Malcolm X; e **desaprender o aprendido para voltar a aprender**, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – **estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos** (WALSH, 2009, p. 24 - grifo nosso)

Nesse sentido, a exposição dos mecanismos de desigualdades e a subalternização são condições fundamentais para conscientização e proposição de alternativas pedagógicas emancipatórias, humanistas e inclusivas. Exatamente por isso, a pedagogia decolonial foi um dos suportes teóricos e pedagógicos utilizados nas oficinas, pois ela pode ser entendida como:

[...] Uma pedagogia planetária que se propõe o surgimento de uma consciência ético-crítica. Sua ação educadora tende, então, não só a uma melhoria cognitiva, até das vítimas sociais, ou afetivo-pulsional, mas à produção de uma consciência ético-crítica que se origina nas próprias vítimas, por serem os sujeitos históricos privilegiados de sua própria libertação. O ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação: a libertação assim é o “lugar” e o “propósito” desta pedagogia (DUSSEL, 2000, p. 443).

Assim, ao mesmo tempo em que as pedagogias decoloniais assumem o compromisso de humanizar e denunciar subalternizações de determinados grupos sociais, elas também transparecem e denunciam o papel homogeneizador da escola, pois ela é aberta e oferecida para todos e todas com o claro objetivo de padronizar conhecimentos, valores, culturas, economias e espaços. (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019). Nesse sentido, os relatos das juventudes negras e LGBTQI+ são potentes no sentido de denunciar a escola como um espaço de reproduções hegemônicas nada permeáveis à diferença. Os espaços escolares são anunciados nas cartas como locais de imposição cultural em que a naturalização da branquitude e da heteronormatividade revela a dimensão colonial de uma educação que reforça as exclusões e discriminações dessas/desses jovens por não corresponderem aos padrões coloniais descritos. A escola passa a ser o local dos sofrimentos e imposições, já que:

[...] a escola acolhe e inclui os estudantes oriundos das camadas populares, as crianças e jovens negros, indígenas, camponeses, moradores de ocupações urbanas numa proposta de ‘educá-los, de salvá-los, de aculturá-los, de civilizá-los’. E, ao mesmo tempo, ao submetê-los a uma cultura que não dialoga com sua experiência e realidade, ao obrigá-los a seguir padrões de racionalidade que não os seus, os leva ao fracasso e à exclusão dentro da própria escola (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 8).

Em oposição às propostas educacionais centradas na colonialidade, as pedagogias decoloniais buscam resguardar e reconhecer os atores individuais ou coletivos que foram sistematicamente silenciados nas sociedades. Há, nesta perspectiva, uma intensa promoção dos discursos produzidos por elas e eles, ou seja, uma reafirmação consciente de suas próprias narrativas e culturas, bem como a afirmação do direito à diferença e a não homogeneização que as práticas pedagógicas tradicionais tendem a perpetuar. As cartas dos e das jovens são verdadeiras provocações à escola, convocando-a para o diálogo com estes “outros” que exigem “outras” pedagogias, como defende Miguel Arroyo (2012). É em diálogo constante com as experiências, saberes e vivências destes sujeitos silenciados e invisibilizados que as pedagogias decoloniais devem acontecer, configurando-se claramente como um projeto ético e político construído por uma diversidade de seres, vozes e conhecimentos no interior das escolas, das universidades e em tantos outros espaços. (CANDAU; OLIVEIRA; WALSH, 2018).

A reivindicação do direito de dizer sua palavra, de pronunciar o mundo, requer uma abertura de todos os sujeitos da educação para o diálogo, pois sem isso não existe escola emancipatória. E grande parte da tensão gerada pela verbalização dos discursos de subalternização expõe a postura universalista e nada neutra da escola. Certamente, essas tensões são importantes e necessárias no interior das escolas, pois:

[...] Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciadores, a exigir deles novo pronunciar. (...) Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. (FREIRE, 2011, p. 90).

Tais situações, pela dureza dos fatos e pela sua potencialidade traumática perenizada nas cartas, nos mostram o dever de sempre colocarmos nossas convicções à prova. Devemos a todo tempo questionar a escola, questionar os profissionais da escola, questionar nossa capacidade de enxergar e ouvir outros sujeitos para além dos padrões idealizados. Quem não se posiciona, quem pretende a neutralidade, está também declarando o pertencimento a um lado, ao lado dos opressores e não dos oprimidos (FREIRE, 2011).

Formação de professores e professoras: um círculo virtuoso

A atual conjuntura política e social do país nos cobra uma postura de combatentes e defensores da escola pública diante de todos os ataques feitos à educação vindos por meio de precarização de políticas públicas, contenção de investimentos ou mesmo manipulação de discursos que desqualificam o trabalho desenvolvido nas escolas e nas universidades. A reboque, estamos vendo um processo de criminalização da profissão docente, desqualificando, irrestritamente, todas e todos que militam nessa seara como sendo incapazes, mal preparados e doutrinadores. Diante desse cenário, torna-se ainda mais importante tratarmos da formação de docentes capazes de lidar e se sensibilizar com os sujeitos reais que se encontram no chão da escola. Por isso, um projeto nos moldes do qual estamos propondo se faz ainda mais necessário.

Há que se reforçar que o projeto aqui abordado, enquanto um projeto de extensão é marcado pelas experiências e pelas convicções dos profissionais que nele se encontram envolvidos. Não obstante, partimos de uma concepção que entende a

extensão (FREIRE, 1983) a partir de um prisma no qual o sujeito a ser formado, aqui especificamente o professor e a professora, não é meramente um objeto sobre o qual se trabalha, não é um recipiente sobre o qual a universidade deposita seu conhecimento. Pelo contrário, o que se espera é uma relação de cumplicidade, de troca, a tal ponto que os sujeitos, formadoras/es e formandas/os, possam se transformar reciprocamente, com vistas a promover uma intervenção na realidade que se encontram inseridas e inseridos.

Em diálogo diuturno com o livro de Freire, “Extensão ou comunicação” (1983), um cuidado sempre tomado foi o de não reduzir a formação docente à transmissão de uma verdade pronta, isso como forma de evitar a promoção da “invasão cultural” e a hierarquização de saberes, privilegiando a universidade em detrimento da educação básica como campos de construção do conhecimento. É importante frisar que não se trata de abrir mão da dimensão teórica como arcabouço de sustentação das discussões, mas não significa também desconsiderar a importância da prática e da experiência dos docentes que se encontram no chão da escola. Dito em outras palavras, nunca foi a pretensão do projeto levar aos docentes e profissionais da educação algo pronto e acabado, uma formação unilateral, de mão única, mas, utilizar das reflexões proporcionadas pelas oficinas juntos às professoras e aos professores para incidir na sua formação profissional a partir de sua própria vivência e realidade.

Ao sermos iniciados nessa profissão, ainda neófitos e neófitas, nos períodos iniciais das graduações, somos sempre lembrados e lembrados da responsabilidade que envolve tal atuação, não apenas por se comprometer com a formação das gerações futuras de nossa sociedade, mas também em função de um compromisso ininterrupto de se manter atualizado em nossas áreas de atuação, mas também com as questões contemporâneas do processo educativo. Isso nos leva a um entendimento do processo formativo da professora e do professor como sendo algo para a vida. Tornamo-nos professores e professoras a cada dia, a cada aprendizado, a cada oportunidade de lidar com os desafios que se apresentam. Conforme nos diz Arroyo (2011), em sua obra *Ofício de mestre*, não nos tornamos professores e professoras ao colar o grau na faculdade, mas talvez essa seja uma credencial para iniciar uma viagem eterna em busca da construção de si e do outro com o qual nos relacionamos, qual sejam, nossos/nossas estudantes.

No bojo dessa discussão, Augusto Novaski (1988) reforça o compromisso do professor e da professora com a formação humana dos seus alunos e de suas alunas, com a possibilidade de proporcionar experiências tais que contribuam diretamente para

que esse sujeito seja formado em uma perspectiva crítica, tenha capacidade de argumentar, divergir, confrontar ideias, se posicione, e seja inclusive capaz de rever seus posicionamentos, se necessário.

Em um projeto que tem a proposta de discutir a formação de professores e professoras para se sensibilizarem com as questões raciais e LGBTQI+, o olhar humanizado para com esses sujeitos é condição *sine qua non* para a efetivação e garantia do direito à educação. Nesse contexto, espera-se das e dos profissionais da educação, minimamente, a capacidade de ver tais sujeitos como interlocutores, marcados pelas especificidades de suas experiências, que trazem conseguem conflitos e questões com os quais, a escola, os professores e professoras devem ser capazes de lidar. Isso nos remete a um processo de humanização (FREIRE, 2011), no qual esses sujeitos passam a assumir papéis vitais no processo educativo, não sendo mais possível serem apenas coadjuvantes. Nesse sentido, nós, docentes, ensinamos e aprendemos o humano.

A complexidade desse processo nos cobra também a capacidade de ler a realidade escolar de uma perspectiva que rompa com papéis historicamente determinados, seja para a instituição, seja para os vários sujeitos que a compõem. Mesmo que, a instituição escolar reproduza, em grande medida, as várias opressões materializadas em nossa sociedade (ARAÚJO, 1988), sejam elas raciais, de gênero, de afetividade, de orientação sexual e classista, ela pode também se fazer como um lugar libertador. O salto qualitativo na formação de docentes almejado por esse projeto caminhou no sentido de entender as opressões vividas e se posicionar politicamente diante delas. Quem não se posiciona diante dessa realidade está na verdade tomando partido dos opressores (FREIRE, 2011).

Se tomarmos como base o público que maciçamente “opta” pela carreira docente, iremos perceber que, via de regra, são pessoas egressas das classes populares, que fizeram suas graduações em horário noturno, a maioria em universidades privadas, em concomitância com o trabalho (ARROYO, 2011, 2017). Uma identidade que muito se assemelha com a realidade das e dos estudantes das escolas públicas. Acreditamos fortemente que esse laço de pertencimento possa contribuir para que a(o) docente não apenas se sensibilize com as questões propostas nesse projeto, mas contribua sobremaneira para retomar suas reminiscências escolares e se dar conta de seu papel como promotora/o de uma educação pública mais igualitária, laica e de qualidade. Para isso, faz-se necessário algo além do interesse e da dedicação: há que se entender que o

exercício da profissão docente exige saberes políticos, saberes pedagógicos, saberes estéticos e éticos. Por isso, a formação continuada do docente ganha ainda mais importância.

Nilma Lino Gomes (2017), em seu livro “O Movimento Negro Educador”, nos diz da importância de se estudar e debater as questões raciais como forma de reverberar lutas históricas contra uma sociedade estruturalmente racista. Nesse sentido, a escola se apresenta como lugar potencial para que as lutas da arena social se tornem parte do processo formativo das professoras e dos professores e, conseqüentemente, das alunas e dos alunos. Não se trata de uma escolha, mas de uma obrigação se nos implicarmos com a busca por uma sociedade menos racista e mais igualitária, o que corrobora a importância de uma formação docente com base nas questões raciais no interior das nossas escolas.

Nesse mesmo contexto, discutir as questões da afetividade, de gênero e diversidade sexual é uma obrigação premente, visto que essas emergem fortemente na realidade social e reverberam diretamente na escola. Conforme nos diz Junqueira (2008), as mudanças e transformações sociais não partirão apenas da escola, mas ações que reconheçam e respeitem a diversidade sexual na escola servirão, minimamente, para qualificar a ação pedagógica e a formação dos sujeitos. Em tempos tão obscuros, entendemos que o comprometimento profissional de professoras e professores para com uma formação mais humanizadora dos sujeitos é condição necessária para que a educação cumpra com seu papel.

Considerações finais

Ao contrário do que comumente se espera, ao fim deste artigo, não queremos colocar um ponto final. Não se trata de uma experiência unívoca, trata-se de algo histórico, cronológico e geograficamente situado, mas que também pode e deve reverberar em outros sujeitos, em outras universidades, outras escolas. Mais que fazer afirmações conclusivas, cumpre-nos o papel de instigar nossas e nossos interlocutoras(es) para também se sensibilizarem e se comprometerem com a educação pública, laica e como direito irrestrito de todos e todas.

Nossas reminiscências, quando materializadas nas cartas, deixam de ser somente lembranças, boas ou ruins, e se tornam reflexão sobre essa própria experiência. Nesse aspecto, passam a ocupar o campo da crítica sobre nós mesmos, sobre nossas

práticas, nosso fazer docente. Isso implica diretamente uma tomada de posicionamento, ou seja, a partir de um entendimento maior sobre esse contexto podemos e devemos nos mobilizar para intervir diretamente na realidade escolar.

Pensar nosso fazer profissional é pensar também nosso processo formativo, que é complexo, ininterrupto, marcado por conflitos e tensões, entre o que nos parecia uma verdade cabal se torna mola propulsora para novas possibilidades, novas práticas, novas oportunidades de nos tornarmos melhores. Esse caminho é concomitante a uma reflexão sobre qual é o nosso lugar. O que faremos a partir disso? Os dados estão lançados, na esperança de que gradativamente mais pessoas se sensibilizem e apurem seus olhares em relação às nossas e aos nossos estudantes, suas realidades, seus corpos, suas subjetividades, bem como a um fazer docente condizente para com os atores e as atrizes principais, ou seja, nossas e nossos estudantes.

Referências

- ARAÚJO, José Carlos Souza. Sala de aula ou lugar de veiculação do discurso dos oprimidos. In: MORAIS, Regis de (org.). *Sala de aula que espaço é esse?* Campinas: Papyrus, 1988.
- ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- CANDAU, Vera. M.; OLIVEIRA, Luiz Fernando; WALSH, Catherine. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, 26 (83), 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>>. Acesso em: 10.nov.2020
- DUBET, François. Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Revista Política y Sociedad*, v. 47, n 2, 2010.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. Belo Horizonte: Mazza, 2006.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.) *Representações*

performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos Sonhos possíveis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Por uma pedagogia da diversidade dos corpos, gêneros e sexualidades. In: Por uma pedagogia da diversidade de corpos, gêneros e sexualidades. In: RIBEIRO, Paula R. C.; QUADRADO, Rachel Pereira; MAGALHÃES, Joanira C.; SILVA, Fabiane Ferreira da (Org.). *Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências*. Rio Grande: Editora da FURG, 2008.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 35, e214079, 2019.

NOVASKI, Augusto João Crema. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, Regis de (org.). *Sala de aula que espaço é esse?* Campinas: Papyrus, 1988.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Unesp, 2006.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidade epistémica más allá del capitalismo*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Uma Carta, Um Convite. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. *Juventude e Ensino Médio: Diálogos, Sujeitos e Currículo*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In- surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera. *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009 (pp. 12-42).

Recebido em Janeiro de 2021.

Aprovado em Outubro de 2021.