



(TRANS)NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CONFLUÊNCIA COM OS PENSAMENTOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS

Geovan Assis Silva¹
Vivianne Oliveira Gomes²

¹Universidade Federal de Jataí/ geovan.silva@ufj.edu.br
²Universidade Federal de Jataí/ vivianneoliveira@ufj.edu.br

Resumo

O trabalho, desenvolvido a partir de abordagem qualitativa, bibliográfica e teórico-reflexiva orientada pela pedagogia decolonial, reflete sobre a permanência das pedagogias tradicionais e teorias não-críticas ou crítico-reprodutivistas no contexto educacional brasileiro, a partir dos estudos de Dermeval Saviani. Discute como a educação foi historicamente marcada pela colonialidade, impondo epistemicídios que deslegitimaram saberes locais e marginalizaram grupos subalternizados, como pessoas trans. A análise aponta que tais pedagogias perpetuam hierarquias e violências coloniais, delimitando quais corpos e narrativas são aceitos no espaço educacional. Em contraponto, defendem-se pedagogias decoloniais e libertadoras, inspiradas em Paulo Freire, Catherine Walsh e Conceição Evaristo, que reconhecem as escrevivências e transnarrativas como formas legítimas de produção de conhecimento. O texto enfatiza a necessidade de romper com a tradição eurocêntrica e capitalista da educação para possibilitar a valorização de saberes não hegemônicos, a insurgência contra opressões e a construção de práticas pedagógicas críticas, inclusivas e transformadoras na formação docente.

Palavras-chave: Pedagogias decoloniais. Escrevivências. Formação de professores.

Introdução

Esse trabalho foi construído a partir das reflexões e diálogos desenvolvidos no contexto da disciplina Pensamentos Educacionais, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Ao realizar os estudos das concepções pedagógicas e teorias educacionais que compõem o pensamento educacional brasileiro, fundamentados principalmente nas teorias do professor Dermeval Saviani (1999, 2005), compreendo que as pedagogias tradicionais e teorias educacionais não-críticas ou crítico-reprodutivistas ainda se fazem presentes no contexto educacional brasileiro.

Assim, apresento a *confluência*¹ entre a necessidade do desvelamento das narrativas transgêneras no contexto de formação de professores, na Universidade Federal de Jataí, com a

¹ Confluência é um termo cunhado pelo mestre/ filósofo Antônio Bispo dos Santos, que pode ser definido como um movimento de compartilhamento respeitoso.

produção de saberes não hegemônicos, pedagogias decoloniais e contracoloniais², em contraposição às pedagogias tradicionais e teorias não críticas e crítico reprodutivistas.

A relação que estabeleço entre a urgência do evidenciamento de saberes e fazeres pedagógicos historicamente suprimidos por meio das narrativas, com a concepção pedagógica tradicional e teorias não críticas emergem da possibilidade de compreender a história e os interesses desses, para que seja possível construir e trabalhar dentro de perspectivas educacionais progressistas e com teorias críticas, comprometidas com as mudanças sociais e com a participação desse grupo subalternizado.

Metodologia

A pesquisa foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e teórico-reflexiva, orientada pelos pressupostos da pedagogia decolonial (Walsh, 2009). Essa perspectiva possibilitou refletir sobre as dinâmicas de colonialidade que atravessam a educação brasileira, especialmente no que diz respeito à permanência das pedagogias tradicionais e das teorias não-críticas ou crítico-reprodutivistas.

O estudo dialoga com as contribuições de Dermeval Saviani (1999, 2005), cujas análises sobre as concepções pedagógicas permitem compreender o processo histórico dos pensamentos educacionais e suas implicações metodológicas. Além disso, recorro a Paulo Freire (2007) para sustentar a necessidade de ruptura com pedagogias desenvolvidas sob a lógica eurocêntrica e capitalista, reafirmando a urgência de práticas pedagógicas libertadoras. Em diálogo com Conceição Evaristo (2009) e Aníbal Quijano (2005), a metodologia buscou evidenciar o impacto do epistemicídio e, simultaneamente, destacar alternativas de resistência por meio das escrevivências e transnarrativas, reconhecidas aqui como formas legítimas de produção de saberes.

Resultados e discussões

A educação no Brasil é marcada historicamente pela colonialidade, que subjuga saberes e existências, sendo caracterizada pelas ações da igreja católica e as imposições jesuíticas. Essa educação é descrita por Saviani (2005, p.4) como uma educação que pertence à concepção

² Nas perspectivas pós-coloniais a decolonialidade é usada, sendo essas produções do Sul Global, hora a contracolonialidade, sendo essa uma teorização de Antônio Bispo dos Santos, bastante pertinente no contexto brasileiro. São utilizadas para discutir os enfrentamentos à colonialidade, porém de pontos de partidas diferentes.

pedagógica tradicional religiosa. Ademais, foi utilizada com o objetivo de colonizar não apenas o território como as mentes, assim os saberes aqui presentes eram desconsiderados ou apropriados:

a pedagogia católica se instalou no país, primeiro na versão do Plano de Nóbrega, que eu chamaria de “pedagogia brasílica”, pois procurava se adequar às condições específicas da colônia, e depois, na versão do “Ratio Studiorum”, cujos cânones foram adotados pelos colégios jesuítas no mundo inteiro. Assim, ao longo dos dois primeiros séculos, de 1549 até 1759, data da expulsão dos jesuítas, a pedagogia cristã, de orientação católica, gozou de uma hegemonia incontestável no ensino brasileiro.

Nesse sentido, é possível observar que existe uma correlação entre a educação e a ideia de dominação, sustentada pela pedagogia tradicional cristã, podendo ser relacionada também a teoria e prática na pedagogia, que para o autor é fundamental e intrínseca, visto que toda pedagogia é uma teoria da educação.

Saviani (1999, p.18) destaca algumas das teorias pedagógicas presentes no Brasil e as classifica como não críticas ou crítico reprodutivistas, sendo elas:

das principais teorias da educação, abrangendo as teorias não críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista) e as teorias crítico-reprodutivistas (teoria da escola enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado e teoria da escola dualista).

Essas teorias são descritas como não críticas e crítico reprodutivistas pela característica de manutenção das hierarquias e violências coloniais, sem que haja possibilidade de superação ou enfrentamento dessas.

Ainda sobre a historicidade das teorias e pedagogias, mesmo após a expulsão dos jesuítas e as influências do Iluminismo, os reflexos dessa concepção tradicional continuaram presentes na educação de modo a perpetuar as dinâmicas de poder. Essa perpetuação das dinâmicas de poder está relacionada à produção intelectual no contexto moderno e são definidas por Aníbal Quijano (2005, p.231) como eurocêntricas:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo.

Nesse sentido, não se trata da existência de apenas uma forma de fazer intelectual, mas de uma hegemonia desenvolvida a partir da imposição colonial e, posteriormente, burguesa/capitalista advindas da Europa. O Brasil, assim como outros países latinoamericanos que viveram as violências coloniais, sofre grandes apagamentos epistemológicos e intelectuais, como afirma Sueli Carneiro (2005, p.97) com o conceito de epistemicídio, que está relacionado aqui a produção colonial do racismo, mas que estendo a subalternização de outros grupos, como o de pessoas trans:

o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc.

Traço um paralelo entre o epistemicídio dos saberes trans nas licenciaturas, a partir das pedagogias tradicionais e teorias não críticas, para se pensar a produção de uma oposição binária de narrativas e corpos aceitos ou abjetos, em que o grupo hegemônico usa estas para positivar-se em detrimento do apagamento de outros grupos.

A homogeneização de saberes promovidos pelo colonialismo e presente nas pedagogias tradicionais promovem graves consequências na forma como se ensina e se aprende, que determinam quais serão os corpos aceitos nesse processo. Assim, a relação de poder bem estabelecida na pedagogia tradicional, não é uma mera disposição para se transmitir conhecimentos, é também uma maneira de delimitar quais as possibilidades de existência nesses espaços, a partir de práticas violentas de opressão e silenciamento.

Acredito, a partir de Catherine Walsh (2009, p.25) que as pedagogias decoloniais são uma possibilidade de enfrentamento das violências e marcas causadas pela colonialidade e produções de pedagogias tradicionais “pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, decolonial.”. Nesse

sentido, essas são práticas que valorizam os saberes e fazeres pedagógicos de grupos de gênero, raça, classe, sexualidade, origem dissidentes e marcados pela colonialidade.

Considerações Finais

A contestação da norma vigente nos espaços de saberes é presente, apesar de silenciadas. Assim, “no âmbito teórico e político para indicar uma posição ou disposição de contestação e de não conformidade em relação às normas, processos de normalização ou cânones de qualquer ordem” (Louro, 2017, p.37). Essa contestação faz parte das narrativas de vivências transgressivas e traidoras da cisheteronorma colonial, e buscam criar suas tecnologias de produção, que valorizem suas próprias vivências, sendo feito por meio das transnarrativas e pedagogias decoloniais.

Recorro ao termo *escrevivência*, criado por Conceição Evaristo (2009), que se afirma também como metodologia de pesquisa, une os termos escrita e vivência e que reconhece as vivências não apenas como individuais, como também políticas em que a valorização da literatura em questão contribui para o desvelamento de narrativas silenciadas historicamente.

Para Freire (2007, p.66) a relação de opressão é um aspecto decisivo para se compreender a liberdade, de acordo com o mesmo onde há opressão não há liberdade. Ademais, reflete em como a colonização esse contexto limita os diálogos críticos, afasta a liberdade e as possibilidades de construção do ser e do saber:

A dialogação implica uma mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas. Estas, pelo contrário, constituem um clima ideal para o antidiálogo. Para a verticalidade das imposições. Para a ênfase e robustez dos senhores. Para o mandonismo. Para a lei dura feita pelo próprio “dono das terras e das gentes” (grifo do autor).

Nessa relação dialógica, muitas vezes marcada por relações de poder, pode-se compreender a complexidade das narrativas e a necessidade de se analisar a posição política que é evidenciada por ela. Assim, resalto a urgência em viabilizar narrativas trans ou transescrevivências, como produtoras de pedagogias e teorias educacionais na formação docente.

Lúcia Helena Leite, Bárbara Bruna Ramalho e Paulo Felipe Carvalho (2019, p.3) apontam o diálogo entre a decolonialidade e as práticas educacionais que rompam com a lógica de inferiorização dos saberes não hegemônicos como “Tanto Quijano como Paulo Freire não só denunciam essa realidade de opressão: eles propõem uma ruptura com tal modelo, através

de práticas decoloniais, nas palavras de Quijano, ou práticas libertadoras, na visão freireana”. Sendo assim, as práticas aqui defendidas não são tradicionais e não críticas ou crítico reprodutivistas, pois visam mudanças no fazer pedagógico, na relação com o saber e na relação com o mundo.

Agências de fomento: CAPES.

Referências

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30a Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

LEITE, Lúcia H. A.; RAMALHO, Bárbara B. M.; Carvalo, Paulo F. L. A educação como prática de liberdade: Uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global, v.35, e214079. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialismo do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Perspectivas Latinas Americanas, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed. São Paulo, Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. HISTEDBR. São Paulo, Campinas. 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 12-43, 2009.