Rizoma freireano

Vol. 37 · 2024

Rizoma freireano 37. Cursinhos populares pré-universitários: movimentos sociais de luta por educação

Rizoma freireano 37. Cursos preuniversitarios populares: movimientos sociales que luchan por la educación

Rhizome freirean 37. Popular pre-university courses: social movements fighting for education

Editora: Maíra Tavares Mendes, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Canadá

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2024-vol-37/

Sumario

EDITORIAL

Cursinhos populares en movimento: entrelaçando lutas por educação e (r)existência
Maíra Tavares Mendes, Cibele de Camargo Lima, Marcela de Andrade Rufato

Cursinhos populares on the move: braiding struggles for education and re-existence/resistance
Maíra Tavares Mendes, Cibele de Camargo Lima, Marcela de Andrade Rufato

Cursinhos populares en marcha: luchas entrelazadas por la educación y la (r)existencia
Maíra Tavares Mendes, Cibele de Camargo Lima, Marcela de Andrade Rufato

ARTÍCULOS

Cursinho popular da rede emancipa malês: parceria Brasil-África em educação popular
Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre, Alfa dos Santos Silom, Cidália Mendes Correia Tavares, Nembali Mané

Curso popular de la red emancipa malês: colaboración Brasil-África en educación popular
Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre, Alfa dos Santos Silom, Cidália Mendes Correia Tavares, Nembali Mané

Insurgência, consciência negra e acesso ao ensino superior: a experiência dos Quilombos Educacionais
Gabriel Swahili Sales de Almeida, Wesley da Ressurreição Conceição

Insurgency, black consciousness and access to higher education: the Quilombos Educacionais experience
Gabriel Swahili Sales de Almeida, Wesley da Ressurreição Conceição

A formação política de pessoas trans em um cursinho pré-universitário social
Ana Cristina Fournier, Flávia Salazar Salgado

Educación política para personas trans en un curso comunitario para el examen de ingreso a la universidad pública
Ana Cristina Fournier, Flávia Salazar Salgado

Educação popular e pedagogia feminista: desafios e possibilidades em um cursinho pré-vestibular popular em Belo Horizonte
Maria Inês de Oliveira Sousa, Anna Paula Vencato

I Encontro de professores da Rede Emancipa

Primer encuentro de profesores de la Red Emancipa

Alicia Gil. El compromiso en un recorrido vital.
Consol Aguilar

POEMA

Munição letrada
Anaile P. da Silva, Belom Milena C. de Souza, Adrielly Teles, Naia de Oliveira R. da Conceição

Book ammunition [Munição letrada]
Anaile P. da Silva, Belom Milena C. de Souza, Adrielly Teles, Naia de Oliveira R. da Conceição

Munición letrada
Anaile P. da Silva, Belom Milena C. de Souza, Adrielly Teles, Naia de Oliveira R. da Conceição

DOCUMENTAL

Amálgamar – Cidade, corpo, pandemia e o trabalho da UNEAFRO Brasil.
Coletivo Amálgamar

Cursinhos populares en movimento: entrelaçando lutas por educação e (r)existência

Maíra Tavares Mendes[1]

Cibele de Camargo Lima[2]

Marcela de Andrade Rufato[3]

A possibilidade de ingressar no ensino superior, particularmente em universidades de prestígio, é um desafio para a maioria da população. Mesmo em países que têm sistemas de ensino massivos, estudantes enfrentam dificuldades crescentes que se colocam especialmente pelo alto grau de privatização que esse nível educacional tem enfrentado, o que exige o desembolso de mensalidades e, com frequência, o endividamento estudantil com bancos e sistemas de crédito. Outra face desse fenômeno é a histórica seletividade dos exames de ingresso especialmente em instituições gratuitas.

A América Latina é berço de exemplos para compreender a potência dos movimentos sociais de educação, sendo capaz de, por vezes, redesenhar a educação superior. Mesmo que mais de um século nos separe da Reforma Universitária de Córdoba, ocorrida na Argentina em 1918, persiste ainda hoje a disputa pelo ideário de universidade como bem público e também como instituição de poder, capaz de contribuir para a solução de desafios nacionais, embora os agentes do neoliberalismo invistam incansavelmente contra a educação superior através de ajustes fiscais, precarização e ataques reacionários.

A força da América Latina encontra parte de sua explicação em nossa história de exploração colonial. Os processos de violência infligidos à nossa terra e aos nossos ancestrais fizeram com que a luta não fosse uma opção, mas uma necessidade.

No caso específico do Brasil, de onde conversamos e de onde vêm a maioria dos relatos aqui apresentados, as primeiras instituições de ensino superior só puderam ser criadas a partir de 1808, após mais de trezentos anos de violência colonial praticada nesta terra. E ainda assim, as primeiras Universidades de fato, como as concebemos hoje, surgem apenas no início do século XX (Fávero, 2006). Isso representa uma origem historicamente recente quando consideramos que a primeira universidade americana surgiu em Santo Domingo, em 1538. Em seguida, foram organizadas universidades em Lima, Cidade do México, Bogotá, Cuzco,

Santiago, Massachusetts, Connecticut e Filadélfia (Gomes, 2002).

A ausência de universidades em território brasileiro, entretanto, não impediu os filhos das elites de acessarem esse nível de ensino. Eles iam para a Europa estudar. Assim, por mais de quatro séculos, o acesso à universidade serviu como elemento valioso de diferenciação de classes sociais. Também por isso foi conveniente às elites manter restrito o acesso ao ensino universitário, criando mecanismos para dificultar a seleção aos graus mais elevados de ensino na medida em que a educação brasileira se desenvolvia (Saviani, 2011).

Desta forma, a criação de universidades no Brasil é a mais tardia das Américas, tendo a primeira instituição surgido somente em 1920 (Fávero, 2006). Por isso até hoje, nesta história tão recente do ensino superior no Brasil, vem de longa data a existência de experiências educacionais movidas pelo propósito de democratizar o acesso à educação superior (Cunha, 1968). Coletivos educacionais que organizam cursos formativos para ampliar a presença na universidade de grupos marginalizados são conhecidos no Brasil pelo nome de cursinhos populares, cursinhos alternativos ou cursinhos comunitários.

Em Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire (2011[1974]) destaca a existência de situações-limite, situações de opressão que impedem os oprimidos de serem mais, no máximo de sua potência de *ser* humano. Para Freire (2011[1974], p. 104), «qualquer que seja a situação em que alguns homens proíbam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta».

A partir do momento que percebem a existência desta situação, os oprimidos podem direcionar a sua ação para superá-la, para criar o inédito viável. Lima (2019) destaca como, em relação ao acesso à educação superior, os cursinhos populares se constituem como inéditos viáveis, visto que transformam coletivamente a realidade em que estão inseridos, e também transformam as universidades e a sociedade.

Esses movimentos de cursinhos populares são assim denominados para se distanciar de experiências organizadas no formato dos cursinhos pré-vestibulares[4] que são ofertadas por empresas do mercado educacional e, portanto, possuem caráter comercial. Cursinhos comerciais são produtos de um mercado educacional especializado em vender pacotes de treinamento para as provas de seleção para o ensino superior, mobilizados muitas vezes como educação suplementar *(shadow education)*, uma estratégia recorrente nas classes médias e altas visando aumentar

as chances de aprovação nesses exames de seleção (Gouveia & Neto-Mendes, 2014).

Os cursinhos populares possuem uma pedagogia popular que têm um foco menor no treinamento específico para as provas de seleção, e não estimulam estudantes a se verem como adversários em uma disputa meritocrática. Essas experiências educacionais se preocupam em fazer dos estudos preparatórios uma ferramenta de luta para enfrentar as barreiras que os marginalizam de ambientes acadêmicos, desde a graduação e a pós-graduação, incluindo pesquisa científica e financiamento para este fim. (Mendes & Rufato, 2015; Lima, 2019; Lima & Rufato, 2018; Castro, 2019; Vasconcelos, Mendes & Mussi, 2023).

Ainda que se tratem de experiências com pelo menos seis décadas de história, cursinhos preparatórios, sejam eles populares ou comerciais, não são espaços educativos formalizados na legislação brasileira. Dessa forma, são espaços ambíguos por natureza. Seu caráter de espaço não-formal permite que sejam ao mesmo tempo ambientes privilegiados para experimentação, fomentando um *ethos* contestatório, e, por outro lado, abre margem para a atuação de mercado que mimetiza corporações bem estabelecidas. Uma vez que sua razão de existência está conectada à demanda por ingresso na educação superior, essa diversidade de orientações políticas e, consequentemente, de formas organizativas, convive em tensão no interior de muitas dessas experiências (Costa & Aragão, 2018; Carvalho, 2013; Verrangia, 2013; Vieira & Caldas, 2017).

Nossa intenção com este dossiê é tratar de cursinhos populares que atuam numa perspectiva contestatória, ou seja, que se identificam como movimentos sociais de educação popular. Agradecemos o convite de companheiras e companheiros da *Revista Rizoma Freireano* que, de pronto, demonstraram seu interesse pela experiência desenvolvida nesse campo da educação popular brasileira e suas articulações internacionais. Procurando ampliar o escopo das reflexões para além de nossa experiência pregressa na Rede Emancipa – movimento social de educação popular[5], lançamos uma chamada pública por produções (artigos, documentos, materiais artísticos e audiovisuais etc) sobre cursinhos populares como movimento social, para a qual tivemos uma resposta inesperada. Recebemos com surpresa e entusiasmo mais de 40 propostas de textos provenientes de todas as regiões do Brasil, nos apresentando diversas abordagens de cursinhos populares: trabalhos voltados para a população LGBTQIAPN+, cursinhos com ênfase na educação antirracista, pesquisas sobre o protagonismo feminino nestes ambientes educacionais, análises de experiências educacionais nas periferias urbanas e rurais

do país etc. Essa diversidade é, para nós, uma evidência da capilaridade desses movimentos pelo território brasileiro, com todas suas especificidades e adversidades.

A representatividade expressa em números e em diversidade de experiências reflete o profundo interesse e entusiasmo por este tema de pesquisa acadêmica, mas também ressalta o notável alcance do movimento social de cursinhos populares, evidenciando sua abrangência e influência na formação de estudantes do ensino superior.

Não foi tarefa simples realizar esta seleção. A cada resumo lido, nos deparamos com os diversos coletivos que se organizam em espaços cedidos (escolas, igrejas, sindicatos, associações), movidos por uma pulsão militante, através de trabalho voluntário ou com subsídios simbólicos, no intuito de projetar um futuro educacional desenhado em comunidade. Se muitas vezes o público-alvo de um curso popular o procura pelo que falta para entrar na universidade, as experiências que compartilhamos aqui apontam, por outro lado, para a necessidade de uma universidade reconhecer as potencialidades de uma pedagogia popular.

Por que é relevante um dossiê sobre cursinhos populares?

Os materiais aqui apresentados abordam diferentes movimentos de cursinhos populares no Brasil, assim como articulações com países africanos lusófonos. Ao compartilhar tradições de outros movimentos sociais latinoamericanos, em especial aqueles no campo da educação popular, contribuem para uma subjetivação política característica das pedagogias do sul (Said, 2018). No Brasil, os movimentos de cursinhos populares lograram ainda uma importante conquista no cenário político e educacional. Foram parte da coalizão capaz de uma das maiores mudanças na composição social da universidade: as ações afirmativas (do tipo cotas) para estudantes de escola pública, negros e indígenas[6] (Bacchetto, 2003; José et al., 2012; Mendes, 2016; Mendes & Santos, 2021). Junto com o movimento negro (e muitas vezes sendo uma de suas frentes de atuação), cursinhos populares participaram da elaboração, disputa, implementação e inclusive monitoramento dessa importante política educacional.

No cotidiano dos cursinhos populares é possível conviver com um aparente paradoxo: ao questionar os mecanismos meritocráticos subjacentes aos exames de seleção para o acesso à universidade, defendem uma situação que poderia levá-los à sua própria extinção. Não seria a preparação para as provas de ingresso

(vestibular e Enem) a sua própria razão de existência?

A este suposto paradoxo, como discutimos anteriormente, o movimento real ocorrido dentre estas experiências tem apontado que o seu foco é menos no aspecto de preparo para uma prova, mas sim no tensionamento do limite entre quem está dentro e quem está fora da educação superior. Portanto, os movimentos de cursinhos populares atuam no sentido de desnaturalizar a histórica seletividade no acesso a este nível de ensino, ainda que isto signifique sua dispensabilidade futura (Mendes, 2012). Trata-se portanto de uma política pré-figurativa (Boggs, 1977; Wright, 2010), ao buscar imaginar que tipo de práticas poderiam ser desenvolvidas num contexto em que todas as pessoas tivessem acesso ao conhecimento, não limitadas pelos exames, mensalidades e outras restrições de acesso.

Esse gesto demanda a compreensão histórica dos determinantes de acesso à educação, a exemplo da limitação de vagas públicas, o caráter elitizado do acesso a este nível de ensino, especialmente nas carreiras de maior prestígio, bem como uma dinâmica monocultural nas instituições universitárias, usualmente desprivilegiando saberes produzidos por pessoas negras, indígenas, quilombolas, por mulheres, por pensadoras e pensadores do Sul Global. Muitas experiências de cursinhos procuram, portanto, realizar «subversões” curriculares que se antecipam ao ingresso da universidade no compartilhamento desses saberes e conhecimentos, ao mesmo tempo em que trabalham a tomada de consciência sobre as determinações estruturais que consideram a educação superior como um direito constrangido pelas condições sociais.

Trata-se de uma perspectiva que acaba gerando algum grau de estranhamento, na medida em que estudantes interessados em ingressar na universidade geralmente têm como perspectiva seu próprio projeto de futuro, o de acessar individualmente um direito restrito pela avaliação de desempenho, não necessariamente o envolvimento na defesa de que todas as pessoas tenham este direito garantido. No processo de questionamento sobre onde se enraízam as condições de acessar a universidade se coloca a hipótese do engajamento público e a proposta de imaginar uma sociedade em que haja o livre acesso ao conhecimento, inclusive nas carreiras especializadas.

Movendo a fronteira para além da aprovação no exame, é possível desenvolver experiências pedagógicas que transcendem o aspecto de preparação para um exame cujo conteúdo raramente é aproveitado após a aprovação, mas para a

postura crítica de produção do conhecimento compatível com o ensino universitário. Este aspecto nos remete à própria dinâmica dos cursinhos populares como espaços de formação pedagógica. Nesses espaços, coexistem as referências de cursinhos comerciais, que professoras e professores possam ter, e dinâmicas exploratórias tanto dos saberes disciplinares quanto das formas pedagógicas: novas disciplinas, articulações inter, multi ou transdisciplinares, dupla docência, comunidades de aprendizagem etc. Se há uma ansiedade em torno de "ensinar todo o conteúdo do exame" no decorrer de um ano, ela convive com uma proposta transgressora de repensar o tempo pedagógico para aprendizagens mais significativas, contextualizadas e criativas (Mendes & Rufato, 2015).

As características aqui listadas – questionamento de mecanismos meritocráticos, organização em torno da luta por democratização do ensino superior, criatividade nas práticas político-pedagógicas, capacidade de pré-figurar relações pedagógicas contra-hegemônicas e a potencialidade como espaço de formação de professores – demandam o tipo de tarefa que nos propomos com este dossiê. Por serem movimentos cuja memória está sobretudo incorporada nos sujeitos e nem sempre registrada, o esforço historiográfico de análise dos cursinhos populares pode contribuir enormemente para a reflexão a respeito destas experiências, bem como permitir extrapolações para outros espaços/tempos. Contar a história vivenciada nos cursinhos é ato político da maior importância, e não raro pode ser encarado com algum grau de desconfiança porque a memória, como a política cotidiana, está em disputa. Atravessando questionamentos e, por vezes, desconfortos, chegamos satisfeitas a este dossiê, que é um ato político de memória e não pode ser apagado por gestos de desconfiança do passado.

Os cursinhos populares e suas pedagogias emancipatórias

O primeiro texto do dossiê, "**Cursinho popular da Rede Emancipa Malês: parceria Brasil-África em educação popular**", apresenta a inovadora ação do Emancipa Malês, uma experiência de internacionalização desenvolvida a partir de um coletivo educador que inicia suas atividades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, a UNILAB. Trata-se de universidade criada em 2010, no segundo mandato de Luís Inácio Lula da Silva, organizada em dois *campi* – o de Redenção, em município de mesmo nome no estado do Ceará, e o campus Malês[7], na cidade de São Francisco do Conde, no estado da Bahia.

Organizado por professoras e professores guineenses e brasileiras/os, o Emancipa Malês se propõe a atuar para incidir diretamente nas possibilidades de acesso à

UNILAB. Por se tratar de uma universidade de integração lusófona, 30% de suas vagas são reservadas para estudantes de países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) – Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Desta forma, o Emancipa Malês parte da experiência de estudantes guineenses no Brasil para promover o direito à educação superior por meio da organização de cursinhos voltados ao ingresso na UNILAB em Guiné-Bissau, Cabo Verde e Angola. Narrando a experiência de educadoras e educadores engajados no projeto, o texto retoma as experiências em que estas lideranças estiveram envolvidas.

O que o texto de Sabrina Balsalobre, Alfa Silom, Cidália Tavares e Nembali Mané apresenta é uma possibilidade de cooperação internacional distinta do que é hegemonicamente praticado nas instituições universitárias. O imperativo da internacionalização não raro se cruza com o eixo da colonialidade do saber (Quijano, 2005). Experiências que vão na contramão desta perspectiva, especialmente aquelas fundamentadas nas relações Sul-Sul, ou seja, entre países do Sul Global, permitem reimaginar a produção do conhecimento em uma perspectiva transformadora. Neste dossiê, o artigo é um exemplo do que chamamos de **pedagogia internacionalista**.

Em seguida apresentamos o artigo de Gabriel Swahili Sales de Almeida e Wesley da Ressurreição Conceição, intitulado “**Insurgência, consciência negra e acesso ao ensino superior: a experiência dos Quilombos Educacionais**”. A partir de sua experiência no movimento negro e de cursinhos populares, os autores discutem que os cursinhos voltados à população negra em Salvador fazem parte de uma longa tradição de quilombos educacionais. Recuperamos o conceito de quilombos de Abdias do Nascimento (1980, p. 255), que os concebe como resultado da exigência vital de africanos que foram escravizados para resgatar liberdade e dignidade, constituindo-se como um autêntico movimento amplo e permanente. O quilombismo é descrito então pelo autor como uma miríade de formas associativas com importante função social para a população negra, pelo papel de sustentação da continuidade africana, genuínos focos de resistência física e cultural: uma práxis afro-brasileira.

O texto de Almeida e Conceição traz uma contribuição inestimável para a historiografia dos cursinhos populares, em especial ao destacar a influência das pedagogias negras para a constituição deste movimento social. Articulando as insurgências negras presentes em diversas expressões do quilombismo – do Teatro Experimental do Negro, passando pelo protagonismo negro no movimento

estudantil e pela pedagogia interétnica do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro de Salvador -, os cursinhos populares organizados pelo movimento negro são ressignificados como quilombos educacionais. Não se trata de mera mudança semântica, e sim um ato político que reposiciona o epicentro dos cursinhos populares negros na Bahia, a partir de 1992, com a fundação da Cooperativa Steve Biko em Salvador.

O pioneirismo se expressa no texto em múltiplos sentidos: reafirmando o fato de o Instituto Steve Biko ter sido o primeiro cursinho do Brasil voltada para a população negra; demonstrando como os quilombos educacionais na Bahia foram as primeiras experiências de educação (não-formal neste caso) para as relações étnico-raciais, mesmo antes das leis federais brasileiras aprovadas com esta finalidade no âmbito da escola básica[8]; no processo de constituição de um movimento que pressionou pela conquista de cotas em universidades – o que se concretizou em 2002 na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), também uma das primeiras do Brasil a fazê-lo. Há ainda um registro importante do Fórum de Quilombos Educacionais da Bahia, um movimento que certamente merece maior atenção de pesquisadoras/es e educadoras/es antirracistas. A pedagogia antirracista relatada no texto se constitui em uma **pedagogia quilombista** de referência para o movimento social de cursinhos populares.

Em "**A Formação Política de Pessoas Trans em um Cursinho Pré-Universitário Social**", Ana Cristina Fournier e Flávia Salazar Salgado discutem as potencialidades de um cursinho voltado à população trans, no país mais letal do mundo para este grupo[9]. Elas trazem um importante registro, tendo em vista a pouca visibilidade dada ao problema da exclusão de pessoas trans nos ambientes educacionais como um todo, exclusão esta que se inicia na escola e ganha proporções assombrosas nos graus mais altos de educação. Nesse percurso de invisibilidade, também podemos citar o pouco conhecimento que temos sobre cursinhos populares que trabalham sob o eixo de gênero e sexualidade.

As autoras analisam entrevistas de docentes e discentes de um cursinho pré-universitário na região metropolitana do Rio de Janeiro, discutindo a formação política como categoria, o que demanda a escuta e a desnaturalização. Com isso, desafiam a heteronormatividade assentada nas práticas educativas – que perpassa não só as escolas, mas também espaços que muitas vezes se propõem emancipatórios. Em um contexto de avanço da extrema-direita, é o discurso da abjeção ao diferente e o pânico moral contra a dissidência de gênero que tem mobilizado, para além das violências cotidianas, políticas retrógradas como o

banimento da linguagem neutra, a vigilância sobre os banheiros e o controle ainda maior sobre os corpos não conformes às normas cis-heteronormativas. Ao buscar reafirmar tal identidade como única aceitável, esta posição conservadora contribui para aprofundar os já alarmantes índices de evasão escolar da população trans, bem como dificultar suas possibilidades de ingresso no mercado de trabalho e de fruição de uma vida digna e plena.

Na contramão dessa situação-limite, o trabalho de Fournier e Salgado apresenta os processos de tomada de consciência por pessoas egressas do cursinho estudado, destacando a abertura de horizontes que a experiência lhe proporcionou e seu engajamento militante. Temas como autonomia, empoderamento, consciência e participação políticas são recorrentes nas falas das participantes da pesquisa. Desafiar o binarismo de gênero por meio de organização coletiva constitui portanto o eixo do que as autoras denominam como a pedagogia praticada neste cursinho: uma **pedagogia das diferenças**.

O artigo de Maria Inês de Oliveira Sousa e Anna Paula Vencato “**Educação popular e pedagogia feminista: desafios e possibilidades em um cursinho pré-vestibular popular em Belo Horizonte**” parte de uma pesquisa sobre o cursinho popular Emancipa Floresta, na capital do estado de Minas Gerais, no Brasil. Trata-se de um trabalho que pertence a uma longa tradição da Rede Emancipa no estado, que possui cursinhos em diversos municípios de Minas Gerais, iniciada pelo Cursinho Darcy Ribeiro, em Montes Claros, passando pelo Emancipa Alfenas, e mais recentemente incluindo Belo Horizonte e Pouso Alegre.

Essa tradição produziu ricos trabalhos, alguns dos quais trataram com bastante profundidade a respeito de um dos principais elementos de identidade dos cursinhos da Rede Emancipa, os **Círculos do Emancipa**. Rodrigues e Rufato (2021) traçaram essa história, analisando elementos apropriados do pensamento freiriano clássico para o contexto dos cursinhos populares, no qual é destacada a ideia de que a cultura envolve elementos mais abrangentes que o conhecimento científico, e portanto tem um aspecto político-educativo de outra ordem. As diversas gerações de educadoras da Rede Emancipa que elaboraram esta reapropriação de ideias constituíram uma educação popular contextualizada aos objetivos deste movimento social.

O texto de Sousa e Vencato traz grande contribuição ao ressaltar que as **pedagogias feministas** desenvolvidas no interior do cursinho popular analisado tem como alvo a desnaturalização do contexto patriarcal. Em um movimento que é

realizado em sua maioria por mulheres militantes, muitas delas precisam enfrentar as diversas formas de opressão (jornadas duplas/triplas de trabalho, assédios de diferentes ordens e mesmo apagamento de sua ação política) e ainda assim elaborar pedagogias próprias que subvertem as normas androcêntricas de forma criativa e desafiadora.

Seguindo a perspectiva de contribuir para o registro da memória, trazemos nesta edição a reprodução do material produzido para o **Primeiro Encontro de Professores (e Professoras) da Rede Emancipa**, realizado em maio de 2011, entre os cursinhos da Rede Emancipa da região metropolitana de São Paulo. Trata-se de um registro importante, especialmente porque a organização documental e o registro de memórias é um desafio enfrentado por muitos movimentos sociais. Não raro, seus acervos encontram-se dispersos, espalhados nas casas ou em emails e pastas virtuais das diferentes lideranças de distintos momentos de sua história. Esse documento em particular, ainda que registre o primeiro encontro de educadoras e educadores da Rede Emancipa na região metropolitana de São Paulo, destaca o fato de momentos de encontro e trocas serem uma estratégia fundante para o movimento e para o trabalho realizado semanalmente nos cursinhos. Foi de encontros como o registrado no documento que muitas outras atividades (como encontros político-pedagógicos, Dia na USP, encontro de estudantes, círculos do Emancipa, tempo livre etc[10]) nasceram e pouco a pouco construíram a identidade da Rede Emancipa como um movimento social de educação popular.

A escolha de compartilhar esse material tem relação com seu caráter de síntese de concepção político-pedagógica em um momento relativamente inicial da Rede Emancipa (quatro anos após sua fundação), expresso não apenas numa exposição das contradições relativas ao acesso à universidade, mas também pela elaboração de questões capazes de desencadear intensos debates acerca da realidade cotidiana nos cursinhos. Desta forma a concepção político-pedagógica elaborada neste documento pela então coordenação, formada à época por maioria feminina, se coloca à teste pela problematização e por uma **pedagogia do diálogo**.

Como nenhuma dessas pedagogias pode assumir a plenitude de suas potencialidades sem a dimensão artística, compartilhamos duas de suas formas nesta edição. O poema que trazemos foi compartilhado por integrantes do Cursinho Popular Chico Mendes, cursinho pioneiro da Rede Emancipa, localizado no município de Itapevi, extremo oeste da região metropolitana de São Paulo. A partir da iniciativa dos integrantes do movimento, e em resposta à falta de equipamentos culturais de uma região periférica, a organização de Slams[11], como o Slam

Emancipado, tem elaborado espaços para criação e manifestação artística, cultural e política.

O poema "**Munição Letrada**", de Matriarcak, Belom Dan, Adrielly Teles e Trava da oeste, representa uma **pedagogia da contestação** incorporada na poesia de rua, realizando leituras e releituras da violência na periferia. Retratando cenas de execução que se tornaram cotidianas em um país que a cada 23 minutos assassina um/a jovem negra/o, sem poupar sequer crianças de idades cada vez mais precoces, as autoras invertem este sentido para lembrar os saberes desvalorizados de suas e seus ancestrais e a potência do conhecimento compartilhado. Com isso, atualizam o mote «Nossa Arma é a Educação» mobilizada nos últimos anos pela Rede Emancipa para fazer frente à política de militarização imposta pelo recente governo de extrema-direita e sustentada por seus apoiadores.

Finalizamos este dossiê com a indicação do webdocumentário "**Amálgamar – cidade, corpo, pandemia e o trabalho da UNEAFRO Brasil**", produzido pela União de Núcleos de Educação Popular para Negras/os e Classe Trabalhadora (UNEAFRO) em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC). A UNEAFRO é outro importante movimento social brasileiro que tem como uma de suas atuações mais conhecidas a organização de cursinhos populares para acesso às universidades. Surgido em 2009, o movimento atua com centralidade na luta antirracista. Nesse webdocumentário, apresentaram um pouco do trabalho social que realizaram com a população de rua e LGBTQIAPN+ no centro da cidade de São Paulo, por meio de seu núcleo Luz e Laura Vermont, durante a quarentena da pandemia de Covid 19[12], juntamente com a Pastoral do Povo da Rua e com a Casa Florescer, que faz acolhida e atendimento a mulheres travestis e transexuais. Essa produção audiovisual é mais um registro de como o trabalho e a luta com a educação popular transcende o espaço do ensino ou de preparação para provas de acesso ao ensino superior e, com frequência, proporciona a construção de comunidades de aprendizado pautadas em afetos, cuidados e busca pelo bem-viver. Considerando o conjunto de trabalhos deste dossiê, essa produção é uma valiosa contribuição em direção a uma **pedagogia do cuidado**.

O conjunto desses trabalhos representa um rico trançado de pedagogias emancipatórias que desafiam as políticas capitalistas e conservadoras, construindo caminhos para um mundo com mais justiça social, liberdade e equidade. Ainda há muito por fazer. A defesa do meio ambiente, o combate ao racismo ambiental e a proteção das vidas mais afetadas pelas mudanças climáticas, por exemplo, são desafios que também se colocam para os movimentos de educação popular. Não

temos dúvida de que as medidas de enfrentamento a esses problemas passam também por uma universidade popular e comprometida com sua função social, em oposição aos projetos de universidade privatistas e neoliberais.

Por isso, acreditamos que os exemplos trazidos neste dossiê são também um trançado de pedagogias da esperança, no sentido que nos ensinou Freire, como um "imperativo existencial e histórico" (Freire, 2019[1992], p. 10) que nos põe em movimento para transformar o mundo. De cada um dos trabalhos aqui trançados emergem diferentes abordagens pedagógicas que se entrelaçam em direção a uma educação libertadora. A **pedagogia internacionalista** nos ensina a cooperar além das fronteiras, redesenhando a produção do conhecimento em uma perspectiva decolonial e transformadora que valoriza as relações Sul-Sul. A **pedagogia quilombista** nos lembra das raízes do movimento negro no Brasil e como os quilombos educacionais são focos de resistência física e cultural, constituindo-se como autênticos movimentos amplos e permanentes. A **pedagogia das diferenças** busca desnaturalizar a cis-heteronormatividade e a exclusão educacional vivida por quem a desafia, promovendo empoderamento através da educação. As **pedagogias feministas** se provam um poderoso instrumento de desnaturalização do protagonismo masculino nos espaços de poder, como o ambiente acadêmico, político e na liderança nos movimentos sociais. A **pedagogia da contestação** se manifesta na poesia de rua, criando espaços para a expressão artística, cultural e política e valorizando saberes ancestrais. A **pedagogia do cuidado** é essencial em uma educação popular que transcende os limites do ensino, construindo comunidades de aprendizado pautadas em afetos e busca pelo bem-viver. Este entrelaçamento se dá por meio de uma **pedagogia do diálogo** que articula as experiências pregressas com aquelas construídas cotidianamente pelos movimentos sociais.

Nossa jornada em direção a uma educação mais justa e igualitária é multifacetada, mas essas pedagogias nos fornecem as ferramentas para trilhar esse caminho. Elas nos inspiram a continuar desafiando as normas, construindo identidades e promovendo a resistência, sabendo que a educação popular é uma força transformadora fundamental em nossa busca pela emancipação dos oprimidos.

[…] *E aos senhores professores, meus colegas, tenho que dizer algo parecido: que* [a universidade] *se pinte de negro, que se pinte de mulato, que se pinte de operário e de camponês; há que estar junto ao povo, há que vibrar com o povo.*

Che Guevara, discurso na Universidade de Las Villas, em 28 de dezembro de 1959 (tradução livre)

Referências

Bacchetto, João G. (2003). *Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior.* (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Benevides, Bruna G. (2022). *Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022*. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais). Brasília, DF: Distrito Drag, 2023. Disponível em https://antrabrasil.files.wordpress.com/2023/01/dossieantra2023.pdf

Boggs, Carl. (1977). Revolutionary process, political strategy, and the dilemma of power. *Theory and Society*, *4*(3), 359-393.

Carvalho, Márcio. (2013). A educação popular como princípio dos cursinhos populares. *Cadernos CIMEAC*, *3*(2), 73-82.

Castro, Cloves Alexandre. (2019). *Cursinhos alternativos e populares: geografia das lutas.* Curitiba: Appris.

Costa, Lucas, & Aragão, Rigler. (2018). Movimento social ou reprodução dos cursinhos pré-vestibulares convencionais? Um estudo do Cursinho Popular Emancipa em Marabá, Pará. *Revista de Educação Popular*, *17*(2), 10-20.

Cunha, Nádia Franco da (1968). *Vestibular na Guanabara*. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE.

Fávero, Maria de Lourdes de Albuquerque. (2006). A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, (28), 17-36.

Freire, Paulo. (2011[1974]). *Pedagogia do Oprimido* (50a ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2019[1992]). *Pedagogia da Esperança* (25a ed.). São Paulo: Paz e

Terra.

Gomes, Eustáquio. (2002). País tem história universitária tardia. Campinas: *Jornal da UNICAMP (191)*, ano XVII, edição 23 a 29 de setembro de 2002.

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

Gouveia, Andreia & Neto-Mendes, António. A. (2014). O mercado do reforço escolar: A procura e a oferta de cursinhos comerciais na cidade de Brasília. *Revista Ciências Humanas UNITAU*, *7*(2), 17-41.

Guevara, Ernesto «Che». (1959). *Discurso al recibir el doctorado honoris causa de la Universidad Central de las Villas*. Disponível em: https://www.marxists.org/espanol/guevara/59-honor.htm.

Instituto De Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro De Segurança Pública, Instituto Jones dos Santos Neves (2021). *Atlas da violência 2021.* Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA/FBSP. Disponível em

https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/3956-dashboard-atlas-2021.pdf

José, Wagner Duarte; Meireles, Andréa Maria Brandão; Dias, Girlene Écio Damasceno; Galdino, Daniela & Alba Lucia Gonçalves. (2012). A implantação da reserva de vagas na Universidade Estadual de Santa Cruz: uma trajetória de mobilização social. *In*: Jocélio Teles dos Santos. (Org.). *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão.* Salvador: CEAO.

Lima, Cibele. (2019). *Ensino de história em cursinhos populares: um estudo sobre o currículo da Rede Emancipa SP* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Lima, Cibele & Rufato, Marcela de Andrade. (2018). Educação popular na luta pela democratização do ensino superior: um relato da construção da Rede Emancipa, em São Paulo, entre 2011 e 2014. In *Anais do II Congresso Internacional Paulo Freire: O Legado Global*, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Mendes, Maíra Tavares (2016). *Acesso à universidade: dualismo, mérito e democratização em questão.* (Tese de Doutorado). Universidade do Estado do Rio

de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Mendes, Maíra Tavares. (2012). E se não houvesse o vestibular? – Percepções de professores e alunos do Cursinho Popular Chico Mendes acerca da elitização do Ensino Superior. In *Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED Sul*, Caxias do Sul, RS, Brasil.

Mendes, Maíra Tavares & Rufato, Marcela de Andrade. (2015). Por que não passam? Cursinhos populares e tempo curricular: uma problematização a partir de experiências da Rede Emancipa. In *Anais do VIII Seminário Internacional "As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação"*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Mendes, Maíra Tavares & Santos, Maria Rita. (2021). *Ideias para mudar a cara da universidade : diálogos sobre pesquisas e(m) memórias das lutas por acesso à UESC*. Iguatu: Quipá.

Nascimento, Abdias (1980). *Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. Petrópolis: Vozes.

Paula, Josi de. (2019). Slam: literatura e resistência! *Revista Educação Pública*, *v. 19, nº 30,* Disponível em

https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/30/slam-literatura-e-resistencia

Quijano, Aníbal. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.). A *Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 107-126). Buenos Aires: CLACSO.

Raimundo, Sílvia & Moreira Junior, Almir de Souza. (2021). Uma outra cidade é possível: Quilombaque, Uneafro e resistência nas periferias de São Paulo em tempos de pandemia e outros tempos. In Daniel Bruno Vasconcelos et al. (Orgs.). *Geografia e Covid-19 [recurso eletrônico]: reflexões e análises sobre a pandemia*. São Paulo: FFLCH-USP.

Reis, João José. (2018). Revoltas escravas. In Lilia M. Schwarcz & Flávio dos Santos Gomes. (Eds.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Rodrigues, Lyllian Paula S. P. & Rufato, Marcela de Andrade (2021). Os círculos da

Rede Emancipa: entre o diálogo com os círculos de cultura de Paulo Freire e a construção de uma ferramenta de luta pela democratização do Ensino Superior. In Maíra T. Mendes & Maria R. Santos. (Orgs). *Ideias para mudar a cara da universidade: diálogos sobre pesquisas e(m) memórias das lutas por acesso à UESC*. Iguatu: Quipá.

Said, Shirly L. (2018). Pedagogias do Sul e subjetivação política: os bachilleratos populares na Argentina como parte dos "movimentos pedagógicos latino-americanos". *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, *26*(86), 1-12.

Saviani, Demerval. (2011). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil.* Campinas, SP: Autores Associados.

Transgender Europe (TGEU) (2021). *Trans Murder Monitoring (TMM).* Alemanha. Disponível em: https://transrespect.org/en/tmm-update-tdor-2021/

Vasconcelos, Joana, Mendes, Maíra T. & Mussi, Daniela. (2023). *Paulo Freire e a Educação Popular: esperançar em tempos de barbárie*. São Paulo: Elefante.

Verrangia, Douglas. (2013). Os cursos pré-vestibulares populares enquanto espaços educativos e de formação docente: algumas reflexões. *Cadernos CIMEAC*, *3*(2), 5-23.

Vieira, Derik, & Caldas, Roseli (2017). Os sentidos e os significados do cursinho popular: história de vida. *Revista de Educação Popular*, *16*(3), 139-155.

Campos, Marcos Lopes (2023). Batalha de Slam. Rio de Janeiro: *Wikifavelas.* Disponível em https://wikifavelas.com.br/index.php/Batalha_de_Slam

Wright, Erik Olin. (2010). *Envisioning real utopias*. London: Verso.

Notas

[1] Professora Assistente no Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Canadá. Co-líder do Grupo de Pesquisa em Acesso, Permanência e Evasão na Universidade. Foi uma das fundadoras da Rede Emancipa – Movimento Social de Educação Popular, atuando na coordenação entre 2007 e 2014 e em outros papéis

até 2022.

[2] Professora da rede municipal de educação do município de São Paulo (São Paulo, Brasil), “filha” do Grajaú, distrito da periferia paulistana, onde nasceu, vive e trabalha. Graduada em História pela Universidade de São Paulo (USP) e mestra em Ensino de História pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Atuou na Rede Emancipa entre 2008 e 2016 como professora, coordenadora e formadora, auxiliando na criação de novos cursinhos em São Paulo e outros lugares pelo Brasil.

[3] Professora Adjunta da Universidade Federal de Alfenas (Minas Gerais, Brasil). Atuou na Rede Emancipa entre os anos de 2011 e 2017, especialmente na coordenação de trabalhos em São Paulo e em Minas Gerais.

[4] O termo “cursinho pré-vestibular” se refere ao modelo de cursos preparatórios para o exame de seleção praticado em universidades brasileiras (chamado vestibular, e que hoje convive com outro exame, denominado Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM). Eles passam a existir como um nicho de mercado, a custo significativo, e fora do sistema educativo formal.

[5] A Rede Emancipa – movimento social de educação popular – é uma rede formada por cursinhos e outras experiências pedagógicas que reivindica o direito à educação e se filia ao campo da educação popular. Ela foi fundada em 2007 e continua suas atividades até os dias de hoje. As três organizadoras deste dossiê se conheceram na construção desse movimento e nele desenvolveram parte importante de suas identidades docentes, políticas e pedagógicas. Ainda que, atualmente, estejamos afastadas, ainda compartilhamos com a Rede Emancipa muitos de seus princípios políticos e pedagógicos que, inclusive, ajudamos a organizar e sistematizar. Um exemplo disso é o documento que compõe este dossiê.

[6] Desde o final da década de 1970, coletivos do movimento negro brasileiro têm discutido a centralidade da educação e do mercado de trabalho como focos de atuação. Dentre as diversas agendas desse movimento, destaca-se a defesa de políticas de reparação que envolvem o acesso à educação superior, particularmente a defesa de reserva de vagas (cotas) voltadas à população negra para ingresso à

universidade (Gomes, 2017). Inicialmente conquistada nas universidades estaduais do Rio de Janeiro e na Universidade do Estado da Bahia no ano de 2002, após intenso conflito foi sancionada em 2012 a Lei Federal 12.711, conhecida como Lei de Cotas, estabelecendo reserva de vagas em todas as instituições federais de educação.

[7] A revolta dos Malês foi um levante contra a escravidão, organizado por negras e negros escravizados de origem islâmica. Segundo João José Reis (2018), a palavra *Malês* vem de *imalê, o* equivalente a *muçulmanos* em língua iorubá. Na Bahia, esses sujeitos eram conhecidos como *nagô*. O movimento ocorreu na cidade de Salvador em 1835, durante o período Imperial. Trata-se de um evento ímpar na história da luta contra a escravidão no Brasil, porque este grupo dominava a escrita, habilidade rara inclusive entre os brancos da época. Essa foi uma ferramenta central para o sucesso do movimento, posto que era seguro, já que muitas das comunicações interceptadas eram escritas em árabe, sendo incompreensíveis mesmo para os letrados em português. A circulação de mensagens era possibilitada pela participação no movimento de mulheres "ganhadeiras" e também "escravos de ganho", grupos de escravizados que trabalhavam fora dos espaços privados, circulando entre locais da cidade. A cidade de Salvador à época possuía aproximadamente 65.000 habitantes, dos quais 40% era de escravizados. Estes, somados aos pobres livres (chamados crioulos, pardos, mulatos entre outras denominações), formavam 78% da população. Por isso, o Levante dos Malês, embora mal sucedido e repreendido violentamente, fez com que a elite branca de origem europeia sentisse medo, não só na Bahia, mas em províncias de todos os cantos do Brasil, inclusive na capital Rio de Janeiro (Reis, 2018).

[8] A lei 10.639 de 2003 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em toda a educação básica brasileira. Ela foi posteriormente ampliada pela lei 11.645 de 2008, que incluiu a obrigatoriedade do ensino também de história e cultura indígenas.

[9] Segundo o Atlas da Violência 2021, o Brasil registrou 3.967 casos de violência contra a população trans e travestis, um aumento de 5,6% em comparação com 2018 (IPEA, 2021). Já o Dossiê realizado pela Associação Nacional De Travestis E Transexuais do Brasil (ANTRA) traz o dado de 131 assassinatos de pessoas trans

somente em 2022 (Benevides, 2022). Segundo o Transgender Europe (TGEU, 2021), que acompanha levantamentos feitos por organizações trans e LGBTQIA+ em todo o planeta, em 2021, a América Latina sediou 70% de todos os assassinatos contra a população trans, sendo 33% só no Brasil.

[10] Contamos um pouco mais sobre a concepção e realização dessas atividades, especialmente no contexto dos cursinhos da Rede Emancipa em São Paulo, nas comunicações: Mendes & Rufato (2015) e Lima & Rufato (2018).

[11] Os Slams, também chamados de competição ou batalha de poesia falada, fazem parte da cultura Hip Hop e tiveram início nos Estados Unidos, nos anos 1980. São eventos realizados em espaços públicos com participação livre e gratuita, geralmente em formato de roda. Nesses eventos, cada poeta apresenta sua poesia para o público, sendo avaliado por um grupo de jurados escolhidos entre a plateia. Os poemas costumam ter caráter de protesto, tratando de temas como racismo, política e elementos da vida na periferia. Nos últimos anos, o Brasil tem vivenciado a criação de centenas de coletivos de Slam especialmente entre a juventude periférica. Atualmente, acontece um campeonato nacional anual que conta com campeãs e campeões das etapas estaduais. A campeã ou campeão nacional participam da Copa do Mundo de Poesia Falada. Também há campeonatos locais e estudantis (Paula, 2019; Campos, 2023).

[12] Para mais informações sobre a atuação da UNEAFRO durante a pandemia e em outras regiões da cidade de São Paulo, consultar Raimundo & Moreira Junior (2021).

Cursinhos populares on the move: braiding struggles for education and re-existence/resistance

Maíra Tavares Mendes[1]

Cibele de Camargo Lima[2]

Marcela de Andrade Rufato[3]

The possibility of entering higher education, particularly prestigious universities, is a challenge for the majority of the population. Even in countries that have massive educational systems, students face increasing difficulties, especially due to the high degree of privatization that this level of education has faced, which requires the payment of tuition fees and, often, student debt with banks and credit systems. Another facet of this phenomenon is the historical selectivity of admission exams, especially in free institutions.

Latin America is a cradle of examples for understanding the power of social movements in education, sometimes capable of reshaping higher education. Even though more than a century separates us from the Córdoba University Reform, which took place in Argentina in 1918, there is an up to date dispute over the idea of the university as a public good institution, as well as holding power conflicts. Such struggles may contribute to the solution of national challenges, even though the agents of neoliberalism invest tirelessly against higher education through fiscal adjustments, precariousness and reactionary attacks.

Latin America’s strength is partly explained by our history of colonial exploitation. The processes of violence inflicted on our land and our ancestors have made struggle not an option, but a necessity.

In the Brazilian case, from where we speak and where most of the reports presented here come from, the first higher education institutions were only created in 1808, after more than three hundred years of colonial violence in this land. Even so, the first actual universities, as we conceive them today, were created only at the beginning of the 20th century (Fávero, 2006). This represents a historically recent origin when we consider that the first American university was founded in Santo Domingo in 1538. Subsequently, universities were organized in Lima, Mexico City,

Bogotá, Cuzco, Santiago, Cambridge-Massachusetts, Connecticut and Philadelphia (Gomes, 2002).

The absence of universities in Brazil, however, did not prevent the elite from accessing this level of education back then. They went to Europe to study. Thus, for more than four centuries, access to university served as a valuable element in differentiating social classes. This is also why it was convenient for the elites to keep access to university education restricted, creating mechanisms to make admission to higher levels of education in Brazilian education more difficult (Saviani, 2011).

Thus, the creation of universities in Brazil is the latest in the Americas, with the first durable institution only appearing in 1920 (Fávero, 2006). For this reason, even today, in the very recent history of higher education in Brazil, there have been educational experiments aiming the democratization of higher education access (Cunha, 1968). Educational collectives that organize prep courses to increase the presence of marginalized groups inside the university are known in Brazil as *cursinhos populares* (popular courses), *cursinhos alternativos* (alternative courses) or *cursinhos comunitários* (community courses).

In Pedagogy of the Oppressed, Paulo Freire (2005[1970]) highlights the existence of limit situations, situations of oppression that prevent the oppressed from being more, to the maximum of their potential as *human beings*. For Freire (2005[1970], p. 85), “any situation in which some individuals prevent others from engaging in the process of inquiry is one of violence”.

From the moment they realize that this situation exists, the oppressed can direct their action towards overcoming it, towards creating the untested feasibility. Lima (2019) highlights how, in relation to higher education admission, *cursinhos populares* are untested feasibilities, since they collectively transform the reality in which they are inserted, and also transform universities and society.

These movements are called *cursinhos populares* to distance themselves from experiences organized in the format of *cursinhos pré-vestibulares*[4], which are offered by corporations in the educational market and therefore have a commercial character. Commercial *cursinhos* are products of an educational market that specializes in selling training packages for higher education admission exams, often mobilized as shadow education, a recurring strategy among the middle and upper classes to increase the chances of passing these selection exams (Gouveia & Neto-

Mendes, 2014).

Cursinhos populares have a popular pedagogy that focuses less on specific training for selection exams and does not encourage students to see themselves as adversaries in a meritocratic dispute. These educational experiences are concerned with turning preparatory studies into a tool for confronting the barriers that marginalize people from academic environments, from undergraduate to postgraduate studies, including scientific research and funding for higher education (Mendes & Rufato, 2015; Lima, 2019; Lima & Rufato, 2018; Castro, 2019; Vasconcelos, Mendes & Mussi, 2023).

Although they are experiences with at least six decades of history, preparatory courses, whether popular or commercial, are not educational spaces formalized in Brazilian legislation. As such, they are ambiguous spaces by nature. Their non-formal feature allows them to be both privileged environments for experimentation, fostering a contestatory *ethos*, and, on the other hand, opens up scope for market activity that mimics well-established corporations. Since their reason for existence is connected to the demand for admission to higher education, this diversity of political orientations and, consequently, organizational forms, coexists in tension within many of these experiences (Costa & Aragão, 2018; Carvalho, 2013; Verrangia, 2013; Vieira & Caldas, 2017).

Our intention with this dossier is to discuss *cursinhos populares* that operate from a contestatory perspective, in other words, that identify themselves as popular education social movements. We are grateful for the invitation from fellow members of Rizoma Freireano who immediately showed their interest in the experience developed in this field of Brazilian popular education and its international articulations. In an effort to broaden the scope of our reflections beyond our previous experience in Rede Emancipa – a social movement of popular education[5], we launched a public call for productions (articles, documents, artistic and audiovisual materials, etc.) on *cursinhos populares* as a social movement, receiving an unexpected response. We received with surprise and enthusiasm more than 40 proposals for texts from all regions of Brazil, presenting us with a variety of approaches to popular courses: work aimed at the LGBTQIAPN+ population, courses with an emphasis on anti-racist education, research into the role of women in these educational environments, analyses of educational experiences in the country’s urban and rural peripheries, etc. For us, such diversity evidentiates the capillarity of these movements throughout Brazil, with all its specificities and adversities.

The representativeness expressed in numbers and in the diversity of experiences reflects the deep interest and enthusiasm for this topic of academic research, but also highlights the remarkable reach of *cursinhos populares* as a social movement, outlining its scope and influence on higher education students.

Making this selection was no easy task. Throughout the reading of the abstracts, we came across the various collectives that organize themselves in provided spaces (schools, churches, unions, associations), driven by a militant impulse, through voluntary work or with symbolic subsidies, in order to project an educational future designed in community. While the target audience of a *cursinho popular* is usually portrayed by their shortcomings in the process of university admission, the experiences we have shared here point to the need for the university to recognize the potential of their pedagogy.

What is the relevance of a dossier on *cursinhos populares*?

The material we present here addresses different *cursinhos populares* movements in Brazil, as well as articulations with Portuguese-speaking African countries. By sharing traditions from other Latin American social movements, especially those in the field of popular education, they contribute to a political subjectivation characteristic of the pedagogies of the South (Said, 2018). In Brazil, the *cursinhos populares* movements have also made an important achievement on the political and educational scene. They were part of the coalition behind one of the greatest achievements in the social composition of universities: affirmative action (quotas) for public school students, Black and Indigenous people[6] (Bacchetto, 2003; José et al., 2012; Mendes, 2016; Mendes & Santos, 2021). Together with Black people's movements (and often as one of their fronts), *cursinhos populares* took part in the development, dispute, implementation and even monitoring this important educational policy.

In the daily life of popular courses, it is possible to face an apparent paradox: by questioning the meritocratic mechanisms underlying university admission exams, they sustain a position that could lead to their own extinction. Wouldn't preparation for admission exams (vestibular and Enem) be their very reason for existing?

To this supposed paradox, as we discussed earlier, the real movement among these experiences has shown that their focus is less on the aspect of preparing for an exam, but rather on tensioning the boundary between who is in and who is out of higher education. Therefore, the *cursinhos populares* movements act to

denaturalize the historical selectivity in access to this level of education, even if this means their future dispensability (Mendes, 2012). It stands for prefigurative politics (Boggs, 1977; Wright, 2010), which seeks to imagine what kind of practices could be developed in a context in which all people had access to knowledge, not limited by exams, tuition fees and other restrictions.

This gesture requires a historical understanding of the determinants of educational access, such as the limitation of public vacancies, the elitist nature of access to this level of education, especially in the most prestigious careers, as well as a monocultural dynamic in university institutions, which usually understate knowledge produced by Black, Indigenous and Quilombola people, women and thinkers from the Global South. Many *cursinhos*' experiences therefore seek to carry out curricular «subversions» that anticipate university entry by knowledge sharing, while at the same time work to raise awareness of the structural determinations that constrain the range of the right to higher education.

This is a perspective that ends up generating a certain degree of strangeness, since students interested in going to university often have their own future project in mind: individually accessing a right restricted by performance evaluation, not necessarily involving themselves in advocating that all people should have this right guaranteed. In the process of questioning where the conditions for university admission are rooted, there is the hypothesis of public engagement and the proposal to imagine a society in which there is unrestricted access to knowledge, including in specialized careers.

By crossing the line beyond passing the exam, it is possible to develop pedagogical experiences that transcend the aspect of preparing for an exam whose content is barely used after admission, but rather for the critical posture of knowledge production compatible with university education. This leads us to the very dynamics of *cursinhos populares* as spaces for pedagogical development. In these spaces, there is a coexistence of references from commercial *cursinhos*, which teachers may have, and exploratory dynamics of both disciplinary knowledge and pedagogical forms: new disciplines, inter, multi or transdisciplinary articulations, co-teaching, learning communities, etc. If there is anxiety about «teaching all the exam content» over the course of a year, it coexists with a transgressive proposal to rethink pedagogical time for more meaningful, contextualized and creative learning (Mendes & Rufato, 2015).

The characteristics listed here – questioning meritocratic mechanisms, organizing

around the struggle for democratization of higher education, creativity in political-pedagogical practices, the ability to prefigure counter-hegemonic pedagogical relationships and their potential as a space for teacher education – demand the kind of task we set ourselves with this dossier. As these are movements whose memory is mainly embedded in the subjects and not always recorded, the historiographical effort of analyzing *cursinhos populares* can make a huge contribution to reflecting on these experiences, as well as enabling extensions to other spaces and times. Telling the story of the *cursinhos* is a political act of the utmost importance, and it can often be regarded with some degree of suspicion because memory, like everyday politics, is in dispute. Through questioning and sometimes discomfort, we are satisfied with this dossier, which is a political act of memory and cannot be erased by gestures of distrust of the past.

Cursinhos populares and emancipatory pedagogies

The first text in the dossier, «**Cursinho popular da Rede Emancipa Malês: parceria Brasil-África em educação popular**«, presents the innovative initiative Emancipa Malês, an internationalization experience developed by an educator collective that has begun its activities at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony, UNILAB. This university was created in 2010, during Luís Inácio Lula da Silva's second government term, and is based on two campuses – the Redenção campus, in a city with the same name in the state of Ceará, and the Malês[7] campus, in the city of São Francisco do Conde, in the state of Bahia.

Organized by Bissau-Guinean and Brazilian teachers, Emancipa Malês aims to have a direct impact on admission to UNILAB. As it is a Lusophone integration university, 30 per cent of its spots are for students from countries in the Community of Portuguese Speaking Countries (CPLP) – Cape Verde, Angola, Guinea-Bissau, Mozambique, São Tomé and Príncipe and East Timor. In this way, Emancipa Malês draws on the experience of Bissau-Guinean students in Brazil to promote the right to higher education by offering *cursinhos* focused on admission to UNILAB in Guinea-Bissau, Cape Verde and Angola. By narrating the experience of the educators involved in the project, the paper recounts the experiences in which these leaders were involved.

What the paper by Sabrina Balsalobre, Alfa Silom, Cidália Tavares and Nembali Mané presents is a possibility for international cooperation that is different from what is hegemonically practiced in university institutions. The imperative of internationalization often intersects with the axis of the coloniality of knowledge

(Quijano, 2005). Experiences that go against this perspective, especially those based on South-South relations, i.e. between countries in the Global South, allow us to reimagine knowledge production from a transformative perspective. In this dossier, the article is an example of what we call **internationalist pedagogy**.

Next we present a paper by Gabriel Swahili Sales de Almeida and Wesley da Ressurreição Conceição, entitled «**Insurgency, Black consciousness and access to higher education: the experience of Educational Quilombos**«. Based on their experience in the *cursinhos populares* and in the Black movements, the authors argue that the *cursinhos* for Black people in Salvador are part of a long tradition of educational quilombos. We recover Abdias do Nascimento's (1980, p. 255) concept of quilombos, which he sees as the result of the vital demand of Africans who had been enslaved to reclaim freedom and dignity, constituting an authentic, extensive and permanent movement. Quilombismo is then described by the author as a myriad of associative forms with an important social function for the Black population, due to their role in sustaining African continuity, genuine centres of physical and cultural resistance: an Afro-Brazilian praxis.

Almeida and Conceição's paper makes an invaluable contribution to the historiography of *cursinhos populares*, especially by highlighting the influence of Black pedagogies on the constitution of this social movement. Articulating the Black insurgencies present in various expressions of quilombismo – from the Teatro Experimental do Negro (Experimental Black Theatre), to Black protagonism in the student movement and the interethnic pedagogy of the Núcleo Cultural Afro-Brasileiro (Afro-Brazilian Cultural Nucleus) in Salvador – the *cursinhos populares* organized by the Black movement are re-signified as educational quilombos. This is not a mere semantic change, but a political act that relocates the epicenter of *cursinhos populares* to Black people in Bahia, starting in 1992, with the founding of the Steve Biko Cooperative in Salvador.

Pioneering is expressed in the paper in multiple senses: reaffirming the fact that the Steve Biko Institute was the first *cursinho* in Brazil focused on Black people; demonstrating how educational quilombos in Bahia were the first experiences of education (non-formal in this case) for ethnic-racial relations, even before the Brazilian federal laws adopted for this purpose in basic education[8]; in the process of setting up a movement that pushed for quotas in universities – which came to fruition in 2002 at the State University of Bahia (UNEB), also one of the first in Brazil to do so. There is also an important record of the Forum of Educational Quilombos of Bahia, a movement that certainly deserves more attention from anti-racist

researchers and educators. The anti-racist pedagogy reported in this paper turns out to be a **quilombist pedagogy** and a reference point for the social movement of *cursinhos populares*.

In "**A Formação Política de Pessoas Trans em um Cursinho Pré-Universitário Social**", Ana Cristina Fournier and Flávia Salazar Salgado discuss the potential of a *cursinho* focused on the trans population in the world's deadliest country for this group[9]. They make a significant contribution, given the lack of visibility that the problem of trans people's exclusion has in educational environments as a whole, an exclusion that begins at school and takes on staggering proportions at the highest levels of education. Along this path of invisibility, we can also mention the lack of knowledge we have about *cursinhos populares* that work on gender and sexuality.

The authors analyze interviews with teachers and students at a pre-college *cursinho* in the metropolitan region of Rio de Janeiro city, discussing political education as a category, which requires listening and denaturalization. In doing so, they are challenging the heteronormativity that is established in educational practices – which permeates not only schools, but also spaces which are often intended to be emancipatory. In the context of the far-right's advance, it is the discourse of abjection of what is different and the moral panic against gender dissent that has prompted, in addition to everyday violence, retrograde policies such as the banning of neutral language, surveillance of bathrooms and even greater control over bodies that do not fit cis-heteronormative norms. By seeking to reaffirm this identity as the only acceptable one, this conservative position contributes to increasing the already alarming school dropout rates of the trans population, as well as hindering their chances of entering the job market and enjoying a dignified and fulfilling life.

Contrary to this limit-situation, the work by Fournier and Salgado presents the processes of raising awareness among the students who attended the *cursinho* investigated, highlighting the broadening of horizons that the experience provided and their militant engagement. Themes such as autonomy, empowerment, political awareness and participation are recurrent in the words of the research participants. Challenging gender binarism through collective organization is therefore the axis of what the authors call the pedagogy practiced in this *cursinho*: a **pedagogy of differences**.

Maria Inês de Oliveira Sousa and Anna Paula Vencato's paper "**Educação popular e pedagogia feminista: desafios e possibilidades em um cursinho pré-**

vestibular popular em Belo Horizonte" is based on research into the Emancipa Floresta *cursinho popular* in the state capital of Minas Gerais, Brazil. This work is part of a long tradition of Rede Emancipa in the state, which has courses in various cities in Minas Gerais, starting with Cursinho Darcy Ribeiro, in Montes Claros, passing through Emancipa Alfenas, and more recently including Belo Horizonte and Pouso Alegre.

This tradition has produced a number of valuable works, some of which have deeply discussed one of the main elements of Rede Emancipa's *cursinhos* identity, the **Círculos do Emancipa** (Emancipa Circles). Rodrigues and Rufato (2021) traced this history analyzing elements appropriated from classic Freirian thought for the context of the *cursinhos populares*, in which the idea that culture involves broader elements than scientific knowledge is highlighted, and therefore has a political-educational aspect of a different order. The various generations of educators from the Rede Emancipa who have made this re-appropriation of ideas have created a popular education that is contextualized to the purposes of this social movement.

Sousa and Vencato's paper makes a major contribution by pointing out that the **feminist pedagogies** developed within the *cursinho popular* analyzed aim to denaturalize the patriarchal context. In a movement that is mostly carried out by women activists, many of them have to face the various forms of oppression (double/triple working hours, harassment of different kinds and even the erasure of their political action) and still develop their own pedagogies that subvert androcentric norms in a creative and challenging way.

Following the perspective of contributing to the record of memory, in this issue we present a copy of the document produced for the **Primeiro Encontro de Professores (e Professoras) da Rede Emancip**a (First Meeting of Rede Emancipa Teachers), held in May 2011, among the Rede Emancipa cursinhos in the metropolitan region of the city of São Paulo. This is an important record, especially since organizing documents and recording memories is a challenge faced by many social movements. Their collections are often dispersed, scattered in the houses or in emails and virtual folders of different leaders from different moments in their history. This document in particular, although it records the first meeting of educators from Rede Emancipa in the metropolitan region of São Paulo, highlights the fact that moments of meeting and exchange are a fundamental strategy for the movement and for the work carried out weekly in the *cursinhos*. It was from meetings like the one recorded in the document that many other activities (such as political-pedagogical meetings, a day at USP, student meetings, Emancipa circles,

free time, etc.[10]) were born and gradually built the identity of Rede Emancipa as a popular education social movement.

The choice to share this document is related to its character as a synthesis of the political-pedagogical concept at a relatively early stage of Rede Emancipa (four years after it was founded), expressed not only in an exposition of the contradictions relating to university admission, but also in the elaboration of questions capable of triggering intense debates about the day-to-day reality in the *cursinhos*. In this way, the political-pedagogical conception elaborated in this document by the then-coordination, formed at the time by a majority of women, puts itself to the test through problematization and through a **pedagogy of dialogue**.

Since none of these pedagogies can assume their full potential without the artistic dimension, we share two of their forms in this issue. The poem we have here was shared by members of Cursinho Popular Chico Mendes, a pioneering *cursinho* of Rede Emancipa, located in Itapevi, a city on the far west side of São Paulo's metropolitan region. Based on the initiative of the movement's members, and in response to the lack of cultural facilities in a peripheral region, the organization of Slams[11], such as the Slam Emancipado, has created spaces for artistic, cultural and political creation and expression.

The poem "**Book Ammunition**", by Matriarcak, Belom Dan, Adrielly Teles and Trava da oeste, represents a **pedagogy of contestation** embodied in street poetry, reading and re-reading violence in peripheral areas. Portraying scenes of execution that have become daily occurrences in a country that murders a young Black person every 23 minutes, without even sparing children of increasingly early ages, the authors invert this meaning to remember the devalued knowledge of their ancestors and the power of sharing knowledge. With this, they update the slogan «Education is Our Weapon» mobilized in recent years by Rede Emancipa to confront the policy of militarization imposed by the recent far-right government and supported by its supporters.

We end this dossier by recommending the web documentary "**Amálgamar – cidade, corpo, pandemia e o trabalho da UNEAFRO Brasil**", produced by the União de Núcleos de Educação Popular para Negras/os e Classe Trabalhadora [Union of Popular Education Centers for Blacks and the Working Class] (UNEAFRO) in partnership with the Social Service of Commerce (SESC). UNEAFRO is another important Brazilian social movement whose best-known activity is the organization

of *cursinhos populares* for university admission. Founded in 2009, the movement is central to the anti-racist struggle. In this web documentary, they present some of the social work they have done with the street and LGBTQIAPN+ population in the center of the city of São Paulo, through their Luz and Laura Vermont nucleus, during the quarantine of the Covid 19 pandemic[12], along with the Pastoral do Povo da Rua and Casa Florescer, which welcomes and assists transvestite and transgender women. This audiovisual production is yet another record of how the work and struggle with popular education transcends the scope of teaching or preparing for higher education entrance exams and often leads to the construction of learning communities based on affection, care and the search for good living. Considering the set of papers in this dossier, this production is a valuable contribution towards a **pedagogy of care**.

All this work represents a rich braid of emancipatory pedagogies that challenge capitalist and conservative policies, building paths towards a world with more social justice, freedom and equity. There is still much to be done. The defense of the environment, the struggle against environmental racism and the protection of the lives most affected by climate change, for example, are also challenges for popular education movements. We have no doubt that the means of tackling these problems also involve a popular university committed to its social function, as opposed to privatist and neoliberal university projects.

For this reason, we believe that the examples presented in this dossier are also a braiding of pedagogies of hope, in the sense that Freire taught us, as an "existential, concrete imperative" (Freire, 1994[1992], p. 8) that sets us in movement to transform the world. Different pedagogical approaches emerge from each of the works braided here, which intertwine towards a liberating education. The **internationalist pedagogy** teaches us to cooperate across borders, redesigning the production of knowledge from a decolonial and transformative perspective that values South-South relations. The **quilombist pedagogy** reminds us of the roots of the black movement in Brazil and how educational quilombos are hotbeds of physical and cultural resistance, constituting authentic, broad and permanent movements. The **pedagogy of differences** seeks to denaturalize cis-heteronormativity and the educational exclusion experienced by those who challenge it, promoting empowerment through education. The **feminist pedagogies** prove to be a powerful tool for denaturalizing male protagonism in spaces of power, such as academia, politics and leadership in social movements. The **pedagogy of contestation** manifests itself in street poetry, creating spaces

for artistic, cultural and political expression and valuing ancestral knowledge. The **pedagogy of care** is essential in a popular education that transcends the limits of teaching, building learning communities based on affection and the search for good living. This braiding takes place through a **pedagogy of dialog** that articulates previous experiences with those built daily by social movements.

Our journey towards a more just and equal education is multifaceted, but these pedagogies provide us with the tools to walk this path. They inspire us to continue challenging norms, building identities and promoting resistance, knowing that popular education is a fundamental transformative force in our quest for the emancipation of the oppressed.

[…] *And to the professors, my colleagues, I have something similar to say to you: You must color yourselves Black, mulatto, worker and peasant. You must go to the people. You must live and breathe as one with the people.*

Che Guevara speech at University of Las Villas, in December 28, 1959

(translation Pathfinder Press, and reprinted by the Militant)

References

Bacchetto, João G. (2003). *Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior.* (Master's thesis). University of São Paulo, São Paulo, Brazil.

Benevides, Bruna G. (2022). *Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022*. Brasília, DF: Distrito Drag, 2023. Available at https://antrabrasil.files.wordpress.com/2023/01/dossieantra2023.pdf

Boggs, Carl. (1977). Revolutionary process, political strategy, and the dilemma of power. *Theory and Society*, *4*(3), 359-393.

Carvalho, Márcio. (2013). A educação popular como princípio dos cursinhos populares. *Cadernos CIMEAC*, *3*(2), 73-82.

Castro, Cloves Alexandre. (2019). *Cursinhos alternativos e populares: geografia das lutas.* Curitiba: Appris.

Costa, Lucas, & Aragão, Rigler. (2018). Movimento social ou reprodução dos cursinhos pré-vestibulares convencionais? Um estudo do Cursinho Popular Emancipa em Marabá, Pará. *Revista de Educação Popular*, *17*(2), 10-20.

Cunha, Nádia Franco da (1968). *Vestibular na Guanabara*. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE.

Fávero, Maria de Lourdes de Albuquerque. (2006). A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, (28), 17-36.

Freire, Paulo. (2005[1970]). *Pedagogy of the Oppressed* (30th anniversary ed.).

Translated by Myra Bergman Ramos. New York : Continuum.

Freire, Paulo. (1994[1992]). *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed.* Translated by Robert R. Barr. New York: Continuum.

Gomes, Eustáquio. (2002). País tem história universitária tardia. Campinas: *Jornal da UNICAMP (191)*, ano XVII, edição 23 a 29 de setembro de 2002.

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

Gouveia, Andreia & Neto-Mendes, António. A. (2014). O mercado do reforço escolar: A procura e a oferta de cursinhos comerciais na cidade de Brasília. *Revista Ciências Humanas UNITAU*, *7*(2), 17-41.

Guevara, Ernesto «Che». (1959). *'The university should color itself black, mulatto, worker and peasant'. Che Guevara speaks to students on eve of first anniversary of Cuban revolution* Available at: https://www.themilitant.com/2000/6401/640158.html

Instituto De Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro De Segurança Pública, Instituto Jones dos Santos Neves (2021). *Atlas da violência 2021.* Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA/FBSP. Available at

https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/3956-dashboard-atlas-2021.pdf

José, Wagner Duarte; Meireles, Andréa Maria Brandão; Dias, Girlene Écio Damasceno; Galdino, Daniela & Alba Lucia Gonçalves. (2012). A implantação da reserva de vagas na Universidade Estadual de Santa Cruz: uma trajetória de mobilização social. *In*: Jocélio Teles dos Santos. (Org.). *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão.* Salvador: CEAO.

Lima, Cibele. (2019). *Ensino de história em cursinhos populares: um estudo sobre o currículo da Rede Emancipa SP* (Master's thesis). Federal University of São Paulo, São Paulo, Brazil.

Lima, Cibele & Rufato, Marcela de Andrade. (2018). Educação popular na luta pela democratização do ensino superior: um relato da construção da Rede Emancipa, em São Paulo, entre 2011 e 2014. In *Anais do II Congresso Internacional Paulo Freire: O Legado Global*, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Mendes, Maíra Tavares (2016). *Acesso à universidade: dualismo, mérito e democratização em questão.* (Doctoral thesis). Rio de Janeiro State University, Rio de Janeiro, RJ, Brazil.

Mendes, Maíra Tavares. (2012). E se não houvesse o vestibular? – Percepções de professores e alunos do Cursinho Popular Chico Mendes acerca da elitização do Ensino Superior. In *Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED Sul*, Caxias do Sul, RS, Brasil.

Mendes, Maíra Tavares & Rufato, Marcela de Andrade. (2015). Por que não passam? Cursinhos populares e tempo curricular: uma problematização a partir de experiências da Rede Emancipa. In *Anais do VIII Seminário Internacional "As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação"*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Mendes, Maíra Tavares & Santos, Maria Rita. (2021). *Ideias para mudar a cara da universidade : diálogos sobre pesquisas e(m) memórias das lutas por acesso à UESC*. Iguatu: Quipá.

Nascimento, Abdias (1980). *Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. Petrópolis: Vozes.

Paula, Josi de. (2019). Slam: literatura e resistência! *Revista Educação Pública*, *v. 19, nº 30,* Disponível em

https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/30/slam-literatura-e-resistencia

Quijano, Aníbal. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.). A *Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 107-126). Buenos Aires: CLACSO.

Raimundo, Sílvia & Moreira Junior, Almir de Souza. (2021). Uma outra cidade é possível: Quilombaque, Uneafro e resistência nas periferias de São Paulo em tempos de pandemia e outros tempos. In Daniel Bruno Vasconcelos et al. (Orgs.). *Geografia e Covid-19 [recurso eletrônico]: reflexões e análises sobre a pandemia*. São Paulo: FFLCH-USP.

Reis, João José. (2018). Revoltas escravas. In Lilia M. Schwarcz & Flávio dos Santos Gomes. (Eds.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Rodrigues, Lyllian Paula S. P. & Rufato, Marcela de Andrade (2021). Os círculos da Rede Emancipa: entre o diálogo com os círculos de cultura de Paulo Freire e a construção de uma ferramenta de luta pela democratização do Ensino Superior. In Maíra T. Mendes & Maria R. Santos. (Orgs). *Ideias para mudar a cara da universidade: diálogos sobre pesquisas e(m) memórias das lutas por acesso à UESC*. Iguatu: Quipá.

Said, Shirly L. (2018). Pedagogias do Sul e subjetivação política: os bachilleratos populares na Argentina como parte dos “movimentos pedagógicos latino-americanos”. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, *26*(86), 1-12.

Saviani, Demerval. (2011). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil.* Campinas, SP: Autores Associados.

Transgender Europe (TGEU) (2021). *Trans Murder Monitoring (TMM).* Alemanha. Available at: https://transrespect.org/en/tmm-update-tdor-2021/

Vasconcelos, Joana, Mendes, Maíra T. & Mussi, Daniela. (2023). *Paulo Freire e a Educação Popular: esperançar em tempos de barbárie*. São Paulo: Elefante.

Verrangia, Douglas. (2013). Os cursos pré-vestibulares populares enquanto espaços educativos e de formação docente: algumas reflexões. *Cadernos CIMEAC*, *3*(2), 5-23.

Vieira, Derik, & Caldas, Roseli (2017). Os sentidos e os significados do cursinho popular: história de vida. *Revista de Educação Popular*, *16*(3), 139-155.

Campos, Marcos Lopes (2023). Batalha de Slam. Rio de Janeiro: *Wikifavelas.* Available at https://wikifavelas.com.br/index.php/Batalha_de_Slam

Wright, Erik Olin. (2010). *Envisioning real utopias*. London: Verso.

Notes

[1] Assistant Professor at the Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Canada. Co-leader of the Research Group on Higher Education Access, Retention and Dropout. Co-founder of Rede Emancipa – Social Movement for Popular Education, acting as coordinator between 2007 and 2014 and in other roles until 2022.

[2] Teacher in the municipal education system of the city of São Paulo (São Paulo, Brazil), «daughter» of Grajaú, a district on the outskirts of the city, where she was born, lives and works. Graduated in History from the University of São Paulo (USP) and holds a master's degree in History Teaching from the Federal University of São Paulo (UNIFESP). Worked at Rede Emancipa between 2008 and 2016 as a teacher, coordinator and trainer, helping to create new courses in São Paulo and elsewhere in Brazil.

[3] Adjunct Professor at the Federal University of Alfenas (Minas Gerais, Brazil). Worked at Rede Emancipa between 2011 and 2017, especially coordinating works in São Paulo and Minas Gerais.

[4] The term «cursinho pré-vestibular» refers to the model of preparatory courses for the selection exam practiced in Brazilian universities (called vestibular, and which today coexists with another exam, called the National High School Exam, ENEM). They exist as a niche market, at significant cost, and outside the formal education system.

[5] The Rede Emancipa – social movement for popular education – is a network made up of cursinhos and other pedagogical experiences that demand the right to education and are affiliated with the field of popular education. It was founded in 2007 and continues its activities to this day. The three organizers of this dossier met while were engaged in this movement, in which they developed an important part of their teaching, political and pedagogical identities. Although we are currently far apart, we still share many of its political and pedagogical principles with Rede Emancipa, which we helped organize and systematize. An example of this is the document that makes up this dossier.

[6] Since the late 1970s, collectives from the Brazilian Black movement have discussed the centrality of education and the labor market as a focus of action. Among the various agendas of this movement, the defense of reparation policies involving access to higher education stands out, particularly the defense of reserved spots (quotas) for the Black population on university admission (Gomes, 2017). Initially achieved in the state universities of Rio de Janeiro and the State University of Bahia in 2002, after intense conflict, Federal Law 12.711, known as the Quotas Law, was signed in 2012, establishing reserved spots in all federal educational institutions.

[7] The Malês revolt was an uprising against slavery, organized by enslaved Black men and women of Islamic origin. According to João José Reis (2018), the word Malês comes from imalê, the equivalent of Muslim in the Yoruba language. In Bahia, these people were known as Nagô. The movement took place in the city of Salvador in 1835, during the Imperial period. It is a unique event in the history of the fight against slavery in Brazil, because this group mastered writing, a rare skill even among whites at the time. This was a central tool for the success of the movement, since it was secure, given that many of the intercepted communications were written in Arabic and were incomprehensible even to those literate in Portuguese. The circulation of messages was made possible by the participation in the movement of women «ganhadeiras» and also «escravos de ganho», groups of enslaved people who worked outside private spaces, circulating between locations in the city. The city of Salvador at the time had approximately 65,000 inhabitants, 40% of whom were enslaved. These, together with the free poor (called criollos, pardos, mulattos and other denominations), made up 78% of the population. For this reason, the Malês uprising, although unsuccessful and violently repressed, scared the white elite of European origin, not only in Bahia, but in provinces all over

Brazil, including the capital Rio de Janeiro (Reis, 2018).

[8] Law 10.639 of 2003 made it compulsory to teach African and Afro-Brazilian history and culture throughout basic education in Brazil. It was later extended by law 11.645 of 2008, which made it compulsory to teach indigenous history and culture as well.

[9] According to the Atlas of Violence 2021, Brazil recorded 3,967 cases of violence against the trans and transvestite population, an increase of 5.6% compared to 2018 (IPEA, 2021). The Dossier carried out by the National Association of Transvestites and Transsexuals of Brazil (ANTRA) shows 131 murders of trans people in 2022 alone (Benevides, 2022). According to Transgender Europe (TGEU, 2021), which tracks surveys carried out by trans and LGBTQIA+ organizations around the world, in 2021 Latin America accounted for 70% of all murders against the trans population, 33% of which were in Brazil alone.

[10] We discuss a little more about the conception and implementation of these activities, especially in the context of Rede Emancipa cursinhos in São Paulo, in the following communications: Mendes & Rufato (2015) and Lima & Rufato (2018).

[11] Slams, also called spoken word poetry competitions or battles, are part of Hip Hop culture and began in the United States in the 1980s. They are events held in public spaces with free participation, usually in a circle format. At these events, each poet presents their poetry to the public and is judged by a group of judges chosen from the audience. The poems are usually protest poems, dealing with issues such as racism, politics and elements of life in the periphery. In recent years, Brazil has seen the creation of hundreds of Slam collectives, especially among peripheral youth. Currently, there is an annual national championship with champions from the state stages. The national champion takes part in the World Cup of Spoken Poetry. There are also local and student festivals (Paula, 2019; Campos, 2023).

[12] For more information on UNEAFRO’s work during the pandemic and in other regions of the city of São Paulo, see Raimundo & Moreira Junior (2021).

Cursinhos populares en marcha: luchas entrelazadas por la educación y la (r)existencia

Maíra Tavares Mendes[1]

Cibele de Camargo Lima[2]

Marcela de Andrade Rufato[3]

La posibilidad de acceder a la enseñanza superior, en particular a universidades de prestigio, es un desafío para la mayoría de la población. Incluso en países que cuentan con sistemas educativos masivos, los estudiantes se enfrentan a dificultades crecientes, especialmente debido al alto grado de privatización que ha sufrido este nivel educativo, que exige el pago de matrículas y, a menudo, el endeudamiento de los estudiantes con bancos y sistemas de crédito. Otra faceta de este fenómeno es la histórica selectividad de los exámenes de ingreso, especialmente en las instituciones gratuitas.

Latinoamérica está llena de ejemplos para comprender el poder de los movimientos sociales en la educación, a veces capaces de rediseñar la enseñanza superior. Aunque nos separe más de un siglo de la Reforma Universitaria de Córdoba, ocurrida en Argentina en 1918, aún hoy persiste la disputa por la idea de la universidad como bien público y también como institución de poder, capaz de contribuir a la solución de los desafíos nacionales, aunque los agentes del neoliberalismo avancen incansablemente contra la educación superior a través de ajustes fiscales, precarización y ataques reaccionarios.

La fuerza de Latinoamérica se explica en parte por nuestra historia de explotación colonial. Los procesos de violencia infligidos a nuestra tierra y a nuestros antepasados hicieron que la lucha no fuera una opción, sino una necesidad.

En el caso concreto de Brasil, de donde estamos hablando y de donde proceden la mayoría de los registros aquí presentados, las primeras instituciones de enseñanza superior sólo se crearon en 1808, después de más de trescientos años de violencia colonial en esta tierra. E incluso entonces, las primeras universidades de hecho, tal como las concebimos hoy, sólo aparecieron a principios del siglo XX (Fávero, 2006). Esto representa un origen históricamente reciente si tenemos en cuenta que la primera universidad americana apareció en Santo Domingo en 1538. Posteriormente, se organizaron universidades en Lima, Cidade do México, Bogotá,

Cuzco, Santiago, Massachusetts, Connecticut y Filadelfia (Gomes, 2002).

Sin embargo, la ausencia de universidades en Brasil no impidió que los hijos de la élite accedieran a este nivel educativo. Iban a Europa a estudiar. Así, durante más de cuatro siglos, el acceso a la universidad sirvió como elemento valioso para diferenciar las clases sociales. Por eso también fue conveniente para las élites mantener restringido el acceso a la educación universitaria, creando mecanismos para dificultar la selección para los niveles superiores de enseñanza a medida que se desarrollaba la educación brasileña (Saviani, 2011).

De esta forma, la creación de universidades en Brasil es la más tardía de las Américas, pues la primera institución sólo apareció en 1920 (Fávero, 2006). Es por eso que aún hoy, en la muy reciente historia de la educación superior en Brasil, han existido experimentos educativos impulsados por el objetivo de democratizar el acceso a la educación superior (Cunha, 1968). Los colectivos educativos que organizan cursos de formación para aumentar la presencia de grupos marginados en la universidad se conocen en Brasil como *cursinhos populares*, *cursinhos alternativos* o *cursinhos comunitarios*.

En Pedagogía del Oprimido, Paulo Freire (2011[1974]) destaca la existencia de situaciones límite, situaciones de opresión que impiden al oprimido ser más, al máximo de sus potencialidades como *ser* humano. Para Freire (2011[1974], p. 104), «qualquer que seja a situação em que alguns homens proíbam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta».

Desde el momento en que se dan cuenta de que esta situación existe, los oprimidos pueden dirigir su acción hacia su superación, hacia la creación de lo inédito viable. Lima (2019) destaca cómo, en relación con el acceso a la educación superior, los *cursinhos populares* son inéditos viables, ya que transforman colectivamente la realidad en la que se insertan, y transforman también las universidades y la sociedad.

Estos *cursinhos populares* se denominan así para distanciarse de las experiencias organizadas en formato de cursos preuniversitarios [*cursinhos pré-vestibulares*][4] que ofrecen las empresas del mercado educativo y que, por tanto, tienen un carácter comercial. Los *cursinhos* comerciales son productos de un mercado educativo especializado en la venta de paquetes de formación para exámenes de selección a la enseñanza superior, a menudo movilizados como educación suplementaria (*shadow education*), una estrategia recurrente entre las clases

medias y altas para aumentar las posibilidades de aprobación en estos exámenes de selección (Gouveia & Neto-Mendes, 2014).

Los *cursinhos populares* tienen una pedagogía popular que se centra menos en la formación específica para los exámenes de selección y no estimula a los estudiantes a verse como adversarios en una disputa meritocrática. Estas experiencias educativas se preocupan por convertir los estudios preparatorios en una herramienta para enfrentar las barreras que los marginan de los ambientes académicos, desde el pregrado hasta el posgrado, incluyendo la investigación científica y la financiación para este fin (Mendes & Rufato, 2015; Lima, 2019; Lima & Rufato, 2018; Castro, 2019; Vasconcelos, Mendes & Mussi, 2023).

Aunque sean experiencias con al menos seis décadas de historia, los *cursinhos* preparatorios, sean populares o comerciales, no son espacios educativos formalizados en la legislación brasileña. Como tales, son espacios ambiguos por naturaleza. Su carácter de espacios no formales les permite ser, por un lado, ambientes privilegiados para la experimentación, fomentando un *ethos* contestatario, y, por otro, abre espacio para una actividad de mercado que imita a las corporaciones bien establecidas. Dado que su razón de ser está relacionada con la demanda de admisión a la educación superior, esta diversidad de orientaciones políticas y, en consecuencia, de formas organizativas, coexiste en tensión dentro de muchas de estas experiencias (Costa & Aragão, 2018; Carvalho, 2013; Verrangia, 2013; Vieira & Caldas, 2017).

Nuestra intención con este dossier es abordar los cursos populares que operan desde una perspectiva contestataria, es decir, que se identifican como movimientos sociales de educación popular. Agradecemos la invitación de los compañeros de la revista *Rizoma Freireano* que inmediatamente mostraron su interés por la experiencia desarrollada en este campo de la educación popular brasileña y sus articulaciones internacionales. En un esfuerzo por ampliar el alcance de nuestras reflexiones más allá de nuestra experiencia previa en Rede Emancipa – un movimiento social de educación popular[5] – lanzamos una convocatoria pública para la presentación de trabajos (artículos, documentos, materiales artísticos y audiovisuales, etc.) sobre *cursinhos populares* como movimiento social, para cual que recibimos una respuesta inesperada. Recibimos con sorpresa y entusiasmo más de 40 propuestas de textos de todas las regiones de Brasil, presentándonos diferentes abordajes de *cursinhos populares*: trabajos dirigidos a la población LGBTQIAPN+, cursos con énfasis en la educación antirracista, investigaciones sobre el papel de la mujer en estos ambientes educativos, análisis de experiencias

educativas en las periferias urbanas y rurales del país, etc. Para nosotros, esta diversidad evidencia la capilaridad de estos movimientos en todo Brasil, con todas sus especificidades y adversidades.

La representatividad expresada en números y en la diversidad de experiencias refleja el profundo interés y entusiasmo por este tema de investigación académica, pero también destaca el notable alcance del movimiento social de los cursos populares, mostrando su alcance e influencia en la formación de los alumnos de la enseñanza superior.

No fue tarea fácil hacer esta selección. Con cada resumen que leíamos, nos encontrábamos con los diferentes colectivos que se organizan en espacios previstos (escuelas, iglesias, sindicatos, asociaciones), movidos por un impulso militante, a través del voluntariado o de subvenciones simbólicas, para proyectar un futuro educativo diseñado en comunidad. Aunque el público objetivo de un *cursinho popular* suele buscarlo por lo que le falta para acceder a la universidad, las experiencias que hemos compartido aquí apuntan a la necesidad de que la universidad reconozca el potencial de una pedagogía popular.

¿Por qué es pertinente un dossier sobre los *cursinhos populares*?

Los trabajos aquí presentados abordan distintos movimientos de *cursinhos populares* en Brasil, así como sus articulaciones con países africanos de lengua portuguesa. Al compartir tradiciones de otros movimientos sociales latinoamericanos, especialmente los de educación popular, contribuyen a una subjetivación política característica de las pedagogías del Sur (Said, 2018). En Brasil, los movimientos de *cursinhos populares* también lograron una importante conquista en el escenario político y educativo. Formaron parte de la coalición que propició uno de los mayores cambios en la composición social de las universidades: las acciones afirmativas (cuotas) para estudiantes de escuelas públicas, negros e indígenas[6] (Bacchetto, 2003; José et al., 2012; Mendes, 2016; Mendes & Santos, 2021). Junto con el movimiento negro (y a menudo como uno de sus frentes), los *cursinhos populares* han participado en la elaboración, disputa, implementación e incluso en la fiscalización de esta importante política educativa.

En el día a día de los *cursinhos populares*, es posible convivir con una aparente paradoja: al cuestionar los mecanismos meritocráticos que sostienen los exámenes de ingreso a la universidad, están defendiendo una situación que podría conducir a

su propia extinción. ¿No sería la preparación para los exámenes de acceso (vestibular y Enem) su propia razón de ser?

A esta presumida paradoja, como discutimos anteriormente, el movimiento real entre esas experiencias ha mostrado que su foco no está tanto en el aspecto de la preparación para un examen, como en tensionar la frontera entre quién está dentro y quién está fuera de la educación superior. Por lo tanto, los movimientos de *cursinhos populares* trabajan para desnaturalizar la selectividad histórica de acceso a este nivel de educación, aunque esto signifique su futura prescindibilidad (Mendes, 2012). Se trata, por lo tanto, de una política prefigurativa (Boggs, 1977; Wright, 2010), que busca imaginar qué tipo de prácticas podrían desarrollarse en un contexto en que todas las personas tuvieran acceso al conocimiento, no limitado por exámenes, tasas de matrícula y otras restricciones de acceso.

Ese gesto requiere una comprensión histórica de los determinantes del ingreso a la educación, como la limitación de las vacantes públicas, el carácter elitista del proceso de acceso a ese nivel de educación, sobre todo en las carreras más prestigiosas, así como una dinámica monocultural en las instituciones universitarias, que suele excluir los saberes producidos por personas negras, indígenas, quilombolas, mujeres, y intelectuales del Sur Global. Por eso, muchas experiencias de *cursinhos* buscan realizar «subversiones» curriculares que se adelantan al ingreso a la universidad compartiendo esos saberes, al mismo tiempo que sensibilizan sobre los determinantes estructurales que consideran a la educación superior como un derecho acotado por las condiciones sociales.

Se trata de una perspectiva que genera cierto grado de extrañeza, ya que los estudiantes interesados en ingresar a la universidad generalmente tienen en mente su propio proyecto de futuro, el de acceder individualmente a un derecho restringido por la evaluación del desempeño, y no necesariamente involucrarse en la defensa de que todas las personas tengan ese derecho garantizado. En el proceso de cuestionamiento de dónde están arraigadas las condiciones de ingreso a la universidad, está la hipótesis del compromiso público y la propuesta de imaginar una sociedad en la que haya libre acceso al conocimiento, incluso en carreras especializadas.

Moviendo la frontera más allá de la aprobación del examen, es posible desarrollar experiencias pedagógicas que trascienden el aspecto de preparación para un examen cuyo contenido raramente es utilizado después de aprobado, sino para la postura crítica de producción de conocimiento compatible con la educación

universitaria. Esto nos lleva de nuevo a la propia dinámica de los *cursinhos populares* como espacios de formación pedagógica. En estos espacios coexisten referencias a *cursinhos* comerciales, que pueden tener los docentes, y dinámicas exploratorias tanto de saberes disciplinares como de formas pedagógicas: nuevas asignaturas, articulaciones inter, multi o transdisciplinares, la enseñanza compartida, comunidades de aprendizaje, etc. Si hay ansiedad por «enseñar todos los contenidos de los exámenes» a lo largo de un año, convive con una propuesta transgresora de repensar el tiempo de enseñanza para un aprendizaje más significativo, contextualizado y creativo (Mendes & Rufato, 2015).

Los rasgos aquí enumerados – cuestionamiento de los mecanismos meritocráticos, organización en torno a la lucha por la democratización de la enseñanza superior, creatividad en las prácticas político-pedagógicas, capacidad de prefigurar relaciones pedagógicas contrahegemónicas y potencialidad como espacio de formación de profesores- exigen el tipo de tarea que nos proponemos con este dossier. Por tratarse de movimientos cuya memoria está principalmente incrustada en los sujetos y muchas veces no registrada, el esfuerzo historiográfico de analizar los *cursinhos populares* puede contribuir sobremanera a reflexionar acerca de esas experiencias, además de permitir su extrapolación a otros espacios y tiempos. Contar la historia de los *cursinhos* es un acto político de la mayor importancia, y a menudo puede ser recibido con cierto recelo porque la memoria, como la política cotidiana, está en disputa. Pese al cuestionamiento y, a veces, a la incomodidad, estamos satisfechas con este dossier, que es un acto político de memoria y que no puede borrarse con gestos de desconfianza hacia el pasado.

Los *cursinhos populares* y sus pedagogias emancipatorias

El primer texto del dossier, «**Cursinho popular da Rede Emancipa Malês: parceria Brasil-África em educação popular**«, presenta la acción innovadora de Emancipa Malês, una experiencia de internacionalización desarrollada a partir de un colectivo de educadoras y educadores que inició sus actividades en la Universidad de la Integración Internacional de la Lusofonía Afrobrasileña, UNILAB. Esta universidad fue creada en 2010, durante el segundo mandato de Luís Inácio Lula da Silva, y está organizada en dos *campi* – el de Redenção, en el municipio del mismo nombre en el estado de Ceará, y el de Malês[7], en la ciudad de São Francisco do Conde, en el estado de Bahía.

Organizada por profesoras y profesores de Brasil y Guinea-Bissau, Emancipa Malês se propone actuar para influir directamente en las posibilidades de acceso a

UNILAB. Al tratarse de una universidad de integración lusófona, el 30% de sus plazas están reservadas a estudiantes de países de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP) – Cabo Verde, Angola, Guinea-Bissau, Mozambique, Santo Tomé y Príncipe y Timor Oriental. De este modo, Emancipa Malês se basa en la experiencia de estudiantes guineanas y guineanos en Brasil para promover el derecho a la educación superior mediante la organización de cursos de ingreso en el UNILAB en Guinea-Bissau, Cabo Verde y Angola. Narrando la experiencia de los educadores implicados en el proyecto, el texto repasa las vivencias en las que se vieron envueltas y envueltos sus líderes.

Lo que el texto de Sabrina Balsalobre, Alfa Silom, Cidália Tavares y Nembali Mané presenta es una posibilidad de cooperación internacional diferente de la que se practica hegemónicamente en las instituciones universitarias. El imperativo de la internacionalización se cruza a menudo con el eje de la colonialidad del saber (Quijano, 2005). Las experiencias contrarias a esta perspectiva, especialmente las basadas en las relaciones Sur-Sur, es decir, entre países del Sur Global, permiten reimaginar la producción de conocimiento desde una perspectiva transformadora. En este dossier, el artículo es un ejemplo de lo que llamamos **pedagogía internacionalista**.

A continuación, presentamos el artículo de Gabriel Swahili Sales de Almeida y Wesley da Ressurreição Conceição, titulado «**Insurgência, consciência negra e acesso ao ensino superior: a experiência dos Quilombos Educacionais**«. Basándose en su experiencia en el movimiento negro y en *cursinhos populares*, los autores sostienen que los *cursinhos* dirigidos a la población negra en Salvador forman parte de una larga tradición de quilombos educativos. Se recupera el concepto de quilombos de Abdias do Nascimento (1980, p. 255), que lo ve como el resultado de la demanda vital de los africanos esclavizados de recuperar la libertad y la dignidad, constituyendo un movimiento auténtico, amplio y permanente. El quilombismo es descrito entonces por el autor como una miríada de formas asociativas con una importante función social para la población negra, debido a su papel en el sostenimiento del continente. Hemos recuperado el concepto de quilombos de Abdias do Nascimento (1980, p. 255), que considera el resultado de la reivindicación vital de los africanos esclavizados de recuperar su libertad y dignidad, constituyendo un movimiento auténtico, amplio y permanente. El quilombismo es descrito entonces por el autor como una miríada de formas asociativas con una importante función social para la población negra, debido a su papel en el sostenimiento de la continuidad africana, auténticos centros de

resistencia física y cultural: una praxis afrobrasileña.

El texto de Almeida y Conceição hace una contribución inestimable a la historiografía de los cursos populares, especialmente al destacar la influencia de las pedagogías negras en la constitución de este movimiento social. Articulando las insurgencias negras presentes en diversas expresiones del quilombismo – desde el Teatro Experimental do Negro hasta el protagonismo negro en el movimiento estudiantil y la pedagogía interétnica del Núcleo Cultural Afro-Brasileiro de Salvador -, los *cursinhos populares* organizados por el movimiento negro son resignificados como quilombos educativos. No se trata de un mero cambio semántico, sino de un acto político que reposiciona el epicentro de los cursos populares negros en Bahía, a partir de 1992, con la fundación de la Cooperativa Steve Biko en Salvador.

Son múltiples sentidos de pionerismo en el texto: reafirmando el hecho de que el Instituto Steve Biko fue el primer *cursinho* de Brasil dirigido a la población negra; demostrando cómo los quilombos educativos de Bahía fueron las primeras experiencias de educación (no formal en este caso) para las relaciones étnico-raciales, incluso antes de que se aprobaran las leyes federales brasileñas[8] con este fin en el ámbito de la escuela básica; en el proceso de creación de un movimiento que impulsó las cuotas en las universidades – que se materializó en 2002 en la Universidad Estatal de Bahía (UNEB), también una de las primeras de Brasil en hacerlo -. También hay un importante registro del Foro de Quilombos Educativos de Bahía, un movimiento que sin duda merece más atención por parte de investigadoras/es y educadoras/es antirracistas. La pedagogía antirracista relatada en el texto constituye una **pedagogía quilombista** de referencia para el movimiento social de *cursinhos populares*.

En «**Educación Política para Personas Trans en un Curso Comunitario para el Examen de Ingreso a la Universidad Pública**«, Ana Cristina Fournier y Flávia Salazar Salgado discuten el potencial de un curso dirigido a la población trans en el país más letal del mundo para este grupo[9]. Ellas plantean un punto importante, dada la poca visibilidad que se da al problema de la exclusión de las personas trans en los ambientes educativos en su conjunto, exclusión que comienza en la escuela y adquiere proporciones asombrosas en los niveles más altos de la enseñanza. En este camino de invisibilidad, cabe mencionar también lo poco que sabemos de los *cursinhos populares* que trabajan el género y la sexualidad.

Las autoras analizan entrevistas con alumnas y coordinador de un curso preuniversitario de la región metropolitana de Río de Janeiro, discutiendo la

educación política como categoría, que exige escucha y desnaturalización. Al hacerlo, desafían la heteronormatividad establecida en las prácticas educativas – que permea no sólo las escuelas, sino también espacios que muchas veces pretenden ser emancipadores. En un contexto de avance de la extrema derecha, es el discurso de la abyección hacia lo diferente y el pánico moral contra la disidencia de género lo que ha movilizado, además de la violencia cotidiana, políticas retrógradas como la prohibición del lenguaje neutro, la vigilancia a los baños a que acceden y un control aún mayor sobre los cuerpos que no se ajustan a las normas cis-heteronormativas. Al intentar reafirmar esta identidad como la única aceptable, esta postura conservadora contribuye a profundizar las ya alarmantes tasas de abandono escolar de la población trans, además de dificultar sus posibilidades de acceder al mercado laboral y disfrutar de una vida digna y plena.

En contraposición a esta situación límite, el trabajo de Fournier y Salgado presenta los procesos de concienciación de las egresadas del curso estudiado, destacando la apertura de horizontes que les proporcionó la experiencia y su compromiso militante. Temas como autonomía, empoderamiento, conciencia política y participación son recurrentes en los discursos de las participantes en la investigación. Desafiar el binarismo de género a través de la organización colectiva está, por tanto, en el centro de lo que las autoras denominan la pedagogía practicada en este curso: una **pedagogía de las diferencias**.

El artículo de Maria Inês de Oliveira Sousa y Anna Paula Vencato «**Educação popular e pedagogia feminista: desafios e possibilidades em um cursinho pré-vestibular popular em Belo Horizonte**» se basa en una investigación sobre el curso popular Emancipa Floresta, en la capital del estado de Minas Gerais, Brasil. Este trabajo forma parte de una larga tradición de la Red Emancipa en el estado, que tiene cursos en varios municipios de Minas Gerais, empezando por el curso de Darcy Ribeiro en Montes Claros, pasando por Emancipa Alfenas, y más recientemente incluyendo Belo Horizonte y Pouso Alegre.

Esta tradición ha producido abundantes trabajos, algunos de los cuales han tratado en profundidad uno de los principales elementos identitarios de los cursos de la Red Emancipa, los **Círculos Emancipa**. Rodrigues y Rufato (2021) trazaron esa historia, analizando elementos apropiados del pensamiento freiriano clásico para el contexto de los *cursinhos populares*, en los que destacaron la idea de que la cultura involucra elementos más amplios que el conocimiento científico y, por lo tanto, tiene un aspecto político-educativo de otro orden. Las diferentes generaciones de educadores de la Red Emancipa que han desarrollado esta reapropiación de ideas

han creado una educación popular contextualizada a los objetivos de este movimiento social.

El texto de Sousa y Vencato hace una gran contribución al señalar que las **pedagogías feministas** desarrolladas en el curso popular analizado pretenden desnaturalizar el contexto patriarcal. En un movimiento mayoritariamente protagonizado por mujeres activistas, muchas de ellas tienen que enfrentarse a las diversas formas de opresión (doble/triple jornada laboral, acosos de diversa índole e incluso el borrado de su acción política) y aún así desarrollan pedagogías propias que subvierten las normas androcéntricas de forma creativa y desafiante.

Siguiendo la perspectiva de contribuir al registro de la memoria, en este número traemos una reproducción del material producido para el **Primer Encuentro de Profesores (y Profesoras) de la Red Emancipa**, realizado en mayo de 2011 entre los *cursinhos* de la Red Emancipa en la región metropolitana de São Paulo. Se trata de un registro importante, sobre todo porque la organización de los documentos y el registro de los recuerdos es un reto al que se enfrentan muchos movimientos sociales. A menudo, sus acervos están dispersos por sus casas o en los correos electrónicos y carpetas virtuales de diferentes líderes de distintos momentos de su historia. Este documento en particular, aunque registra el primer encuentro de educadores y educadoras de la Red Emancipa en la región metropolitana de São Paulo, destaca el hecho de que los momentos de encuentro e intercambio son una estrategia fundamental para el movimiento y para el trabajo realizado semanalmente en los cursos. Fue a partir de encuentros como el registrado en el documento que muchas otras actividades (como encuentros político-pedagógicos, Jornada en la USP, encuentros estudiantiles, círculos Emancipa, tiempo libre, etc[10].) nacieron y fueron construyendo la identidad de la Red Emancipa como movimiento social de educación popular.

La elección de compartir este material está relacionada con su carácter de síntesis de la concepción político-pedagógica en una etapa relativamente temprana de la Red Emancipa (cuatro años después de su fundación), expresada no sólo en una exposición de las contradicciones relativas al acceso a la universidad, sino también en la elaboración de preguntas capaces de desencadenar intensos debates sobre la realidad cotidiana en los *cursinhos*. De este modo, la concepción político-pedagógica elaborada en este documento por la entonces Coordinadora, formada entonces mayoritariamente por mujeres, se pone a prueba a través de la problematización y de una **pedagogía del diálogo**.

Como ninguna de estas pedagogías puede desarrollar todo su potencial sin la dimensión artística, compartimos en este número dos de sus formas. El poema que presentamos aquí fue compartido por los miembros del *Cursinho Popular Chico Mendes*, un curso pionero de la Red Emancipa, situado en el municipio de Itapevi, en el extremo oeste de la región metropolitana de São Paulo. A partir de la iniciativa de los miembros del movimiento, y en respuesta a la falta de equipamientos culturales en una región periférica, la organización de Slams[11], como el Slam Emancipado, ha desarrollado espacios de creación y expresión artística, cultural y política.

El poema «**Munição Letrada**«, de Matriarcak, Belom Dan, Adrielly Teles y Trava da oeste, representa una **pedagogía de la contestación** encarnada en la poesía callejera, realizando lecturas y relecturas de la violencia en la periferia. Retratando escenas de ejecución que se han convertido en cotidianas en un país que asesina a un joven negro cada 23 minutos, sin perdonar siquiera a los niños de edades cada vez más tempranas, las autoras invierten este significado para recordar los saberes desvalorizados de sus antepasadas/os y el poder del conocimiento compartido. Con ello, actualizan el lema «Nuestra arma es la educación» movilizado en los últimos años por la Red Emancipa para hacer frente a la política de militarización impuesta por el reciente gobierno de extrema derecha y apoyada por sus partidarios.

Terminamos este dossier recomendando el documental web «**Amálgamar – cidade, corpo, pandemia e o trabalho da UNEAFRO Brasil**» [Amalgamar – ciudad, cuerpo, pandemia y el trabajo de UNEAFRO Brasil], producido por la Unión de Centros de Educación Popular para el Pueblo Negro y la Clase Trabajadora (UNEAFRO) en colaboración con el Servicio Social del Comercio (SESC). UNEAFRO es otro importante movimiento social brasileño cuya actividad más conocida es la organización de *cursinhos populares* para el acceso a la universidad. Fundado en 2009, el movimiento se centra en la lucha antirracista. En este documental web, presentan parte del trabajo social que han realizado con la población de la calle y LGBTQIAPN+ en el centro de São Paulo, a través de su centro Luz y Laura Vermont, durante la cuarentena de la pandemia del Covid 19[12], junto con la Pastoral do Povo da Rua y la Casa Florescer, que acoge y presta atención a mujeres travestis y transexuales. Esta producción audiovisual es un registro más de cómo el trabajo y la lucha con la educación popular trascienden el espacio de la enseñanza o de la preparación para los exámenes de ingreso a la educación superior y muchas veces lleva a la construcción de comunidades de aprendizaje basadas en el afecto, el cuidado y la búsqueda del buen vivir. Considerando el conjunto de trabajos de este

dossier, esta producción es una valiosa contribución para una **pedagogía del cuidado**.

Todo este trabajo representa un rico trenzado de pedagogías emancipadoras que desafían las políticas capitalistas y conservadoras, construyendo caminos hacia un mundo con más justicia social, libertad y equidad. Aún queda mucho por hacer. La defensa del medio ambiente, la lucha contra el racismo ambiental y la protección de las vidas más afectadas por el cambio climático, por ejemplo, son también desafíos para los movimientos de educación popular. No nos cabe duda de que las medidas para hacer frente a estos problemas pasan también por una universidad popular comprometida con su función social, frente a los proyectos universitarios privatizados y neoliberales.

Por eso creemos que los ejemplos presentados en este dossier son también un trenzado de pedagogías de la esperanza, en el sentido que Freire nos enseñó, como un «imperativo existencial e histórico» (Freire, 2019[1992], p. 10) que nos pone en movimiento para transformar el mundo. De cada una de las obras se desprenden diferentes enfoques pedagógicos que se entrelazan en la dirección de una educación liberadora. La **pedagogía internacionalista** nos enseña a cooperar a través de las fronteras, rediseñando la producción de conocimiento desde una perspectiva decolonial y transformadora que valora las relaciones Sur-Sur. La **pedagogía quilombista** nos recuerda las raíces del movimiento negro en Brasil y cómo los quilombos educativos son centros de resistencia física y cultural, constituyendo auténticos movimientos amplios y permanentes. La **pedagogía de las diferencias** busca desnaturalizar la cis-heteronormatividad y la exclusión educativa experimentada por quienes la desafían, promoviendo el empoderamiento a través de la educación. Las **pedagogías feministas** están demostrando ser una poderosa herramienta para desnaturalizar el protagonismo masculino en los espacios de poder, como el ámbito académico y político y en el liderazgo de los movimientos sociales. La **pedagogía de la contestación** se manifiesta en la poesía callejera, creando espacios de expresión artística, cultural y política y valorizando los saberes ancestrales. La **pedagogía del cuidado** es esencial en una educación popular que trascienda los límites de la enseñanza, construyendo comunidades de aprendizaje basadas en el afecto y en la búsqueda del buen vivir. Este entrelazamiento se produce a través de una **pedagogía del diálogo** que articula las experiencias previas con las construidas cotidianamente por los movimientos sociales.

Nuestro camino hacia una educación más justa e igualitaria es polifacético, pero

estas pedagogías nos proporcionan las herramientas para recorrerlo. Nos inspiran para seguir desafiando normas, construyendo identidades y promoviendo la resistencia, sabiendo que la educación popular es una fuerza transformadora fundamental en nuestra búsqueda de la emancipación de los oprimidos.

[…] *Y a los señores profesores, mis colegas, tengo que decirles algo parecido: hay que pintarse* [la universidad] *de negro, de mulato, de obrero y de campesino; hay que bajar al pueblo, hay que vibrar con el pueblo.*

Che Guevara, discurso en la Universidad de Las Villas, en 28 de diciembre de 1959

Referencias bibliográficas

Bacchetto, João G. (2003). *Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior.* (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Benevides, Bruna G. (2022). *Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022*. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais). Brasília, DF: Distrito Drag, 2023. Disponível em https://antrabrasil.files.wordpress.com/2023/01/dossieantra2023.pdf

Boggs, Carl. (1977). Revolutionary process, political strategy, and the dilemma of power. *Theory and Society*, *4*(3), 359-393.

Carvalho, Márcio. (2013). A educação popular como princípio dos cursinhos populares. *Cadernos CIMEAC*, *3*(2), 73-82.

Castro, Cloves Alexandre. (2019). *Cursinhos alternativos e populares: geografia das lutas.* Curitiba: Appris.

Costa, Lucas, & Aragão, Rigler. (2018). Movimento social ou reprodução dos cursinhos pré-vestibulares convencionais? Um estudo do Cursinho Popular Emancipa em Marabá, Pará. *Revista de Educação Popular*, *17*(2), 10-20.

Cunha, Nádia Franco da (1968). *Vestibular na Guanabara*. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE.

Fávero, Maria de Lourdes de Albuquerque. (2006). A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, (28), 17-36.

Freire, Paulo. (2011[1974]). *Pedagogia do Oprimido* (50a ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2019[1992]). *Pedagogia da Esperança* (25a ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Gomes, Eustáquio. (2002). País tem história universitária tardia. Campinas: *Jornal da UNICAMP (191)*, ano XVII, edição 23 a 29 de setembro de 2002.

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

Gouveia, Andreia & Neto-Mendes, António. A. (2014). O mercado do reforço escolar: A procura e a oferta de cursinhos comerciais na cidade de Brasília. *Revista Ciências Humanas UNITAU*, *7*(2), 17-41.

Guevara, Ernesto «Che». (1959). *Discurso al recibir el doctorado honoris causa de la Universidad Central de las Villas*. Disponível em: https://www.marxists.org/espanol/guevara/59-honor.htm.

Instituto De Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro De Segurança Pública, Instituto Jones dos Santos Neves (2021). *Atlas da violência 2021.* Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA/FBSP. Disponível em

https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/3956-dashboard-atlas-2021.pdf

José, Wagner Duarte; Meireles, Andréa Maria Brandão; Dias, Girlene Écio Damasceno; Galdino, Daniela & Alba Lucia Gonçalves. (2012). A implantação da reserva de vagas na Universidade Estadual de Santa Cruz: uma trajetória de mobilização social. *In*: Jocélio Teles dos Santos. (Org.). *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão.* Salvador: CEAO.

Lima, Cibele. (2019). *Ensino de história em cursinhos populares: um estudo sobre o*

currículo da Rede Emancipa SP (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Lima, Cibele & Rufato, Marcela de Andrade. (2018). Educação popular na luta pela democratização do ensino superior: um relato da construção da Rede Emancipa, em São Paulo, entre 2011 e 2014. In *Anais do II Congresso Internacional Paulo Freire: O Legado Global*, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Mendes, Maíra Tavares (2016). *Acesso à universidade: dualismo, mérito e democratização em questão.* (Tese de Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Mendes, Maíra Tavares. (2012). E se não houvesse o vestibular? – Percepções de professores e alunos do Cursinho Popular Chico Mendes acerca da elitização do Ensino Superior. In *Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED Sul*, Caxias do Sul, RS, Brasil.

Mendes, Maíra Tavares & Rufato, Marcela de Andrade. (2015). Por que não passam? Cursinhos populares e tempo curricular: uma problematização a partir de experiências da Rede Emancipa. In *Anais do VIII Seminário Internacional "As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação"*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Mendes, Maíra Tavares & Santos, Maria Rita. (2021). *Ideias para mudar a cara da universidade : diálogos sobre pesquisas e(m) memórias das lutas por acesso à UESC*. Iguatu: Quipá.

Nascimento, Abdias (1980). *Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. Petrópolis: Vozes.

Paula, Josi de. (2019). Slam: literatura e resistência! *Revista Educação Pública*, *v. 19, nº 30,* Disponível em

https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/30/slam-literatura-e-resistencia

Quijano, Aníbal. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.). A *Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 107-126). Buenos Aires: CLACSO.

Raimundo, Sílvia & Moreira Junior, Almir de Souza. (2021). Uma outra cidade é

possível: Quilombaque, Uneafro e resistência nas periferias de São Paulo em tempos de pandemia e outros tempos. In Daniel Bruno Vasconcelos et al. (Orgs.). *Geografia e Covid-19 [recurso eletrônico]: reflexões e análises sobre a pandemia*. São Paulo: FFLCH-USP.

Reis, João José. (2018). Revoltas escravas. In Lilia M. Schwarcz & Flávio dos Santos Gomes. (Eds.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Rodrigues, Lyllian Paula S. P. & Rufato, Marcela de Andrade (2021). Os círculos da Rede Emancipa: entre o diálogo com os círculos de cultura de Paulo Freire e a construção de uma ferramenta de luta pela democratização do Ensino Superior. In Maíra T. Mendes & Maria R. Santos. (Orgs). *Ideias para mudar a cara da universidade: diálogos sobre pesquisas e(m) memórias das lutas por acesso à UESC*. Iguatu: Quipá.

Said, Shirly L. (2018). Pedagogias do Sul e subjetivação política: os bachilleratos populares na Argentina como parte dos “movimentos pedagógicos latino-americanos”. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, *26*(86), 1-12.

Saviani, Demerval. (2011). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil.* Campinas, SP: Autores Associados.

Transgender Europe (TGEU) (2021). *Trans Murder Monitoring (TMM).* Alemanha. Disponível em: https://transrespect.org/en/tmm-update-tdor-2021/

Vasconcelos, Joana, Mendes, Maíra T. & Mussi, Daniela. (2023). *Paulo Freire e a Educação Popular: esperançar em tempos de barbárie*. São Paulo: Elefante.

Verrangia, Douglas. (2013). Os cursos pré-vestibulares populares enquanto espaços educativos e de formação docente: algumas reflexões. *Cadernos CIMEAC*, *3*(2), 5-23.

Vieira, Derik, & Caldas, Roseli (2017). Os sentidos e os significados do cursinho popular: história de vida. *Revista de Educação Popular*, *16*(3), 139-155.

Campos, Marcos Lopes (2023). Batalha de Slam. Rio de Janeiro: *Wikifavelas.* Disponível em https://wikifavelas.com.br/index.php/Batalha_de_Slam

Wright, Erik Olin. (2010). *Envisioning real utopias*. London: Verso.

Notas

[1] Profesora Asistente en el Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Canadá, Co-líder del Grupo de Investigación sobre Acceso, Permanencia y Deserción en la Universidad. Fue una de las fundadoras de Rede Emancipa – Movimiento Social por la Educación Popular, actuando como coordinadora entre 2007 y 2014 y en otras funciones hasta 2022.

[2] Profesora del sistema de enseñanza del municipio de São Paulo (São Paulo, Brasil), «hija» de Grajaú, barrio de la periferia de São Paulo, donde nació, vive y trabaja. Es licenciada en Historia por la Universidad de São Paulo (USP) y tiene Máster en Enseñanza de la Historia por la Universidad Federal de São Paulo (UNIFESP). Trabajó en Rede Emancipa entre 2008 y 2016 como profesora, coordinadora y formadora, ayudando a crear nuevos cursos en São Paulo y en otros lugares de Brasil.

[3] Profesora Adjunta en la Universidad Federal de Alfenas (Minas Gerais, Brasil). Trabajó en Rede Emancipa entre 2011 y 2017, especialmente coordinando el trabajo en São Paulo y Minas Gerais.

[4] El término «cursinho pré-vestibular» se refiere al modelo de cursos preparatorios para el examen de selección practicado en las universidades brasileñas (llamado vestibular, y que hoy coexiste con otro examen, llamado Examen Nacional de Enseñanza Media, ENEM). Existen como un nicho de mercado, con un coste significativo y fuera del sistema educativo formal.

[5] *Rede Emancipa – movimento social de educação popular* es una red formada por *cursinhos* y otras experiencias pedagógicas que reivindican el derecho a la educación y se adscriben al ámbito de la educación popular. Se fundó en 2007 y continúa sus actividades hasta el día de hoy. Las tres organizadoras de este dossier nos conocimos mientras construyemos este movimiento y desarrollamos en él una parte importante de nuestra identidad docente, política y pedagógica. Aunque actualmente estamos distanciadas, seguimos compartiendo muchos de los

principios políticos y pedagógicos con Rede Emancipa, que ayudamos a organizar y sistematizar. Ejemplo de ello es el documento que conforma este dossier.

[6] Desde finales de la década de 1970, colectivos del movimiento negro brasileño han discutido la centralidad de la educación y del mercado de trabajo como su eje de acción. Entre las diversas agendas de este movimiento, se destaca la defensa de las políticas de reparación que involucran el ingreso a la educación superior, en particular la defensa de la reserva de vacantes («cuotas») para el ingreso de la población negra a la universidad (Gomes, 2017). Inicialmente conquistadas en las universidades estaduales de Río de Janeiro y en la Universidad Estadual de Bahía en 2002, después de intensos conflictos fue aprobada en 2012 la Ley Federal 12.711, conocida como Ley de Cuotas, que establece la reserva de vacantes en todas las instituciones federales de educación.

[7] La revuelta de los *malês* fue un levantamiento contra la esclavitud, organizado por hombres y mujeres negros esclavizados de origen islámico. Según João José Reis (2018), la palabra *Malês* proviene de *imalê*, el equivalente de musulmán en lengua yoruba. En Bahía, estas personas eran conocidas como *Nagô*. El movimiento tuvo lugar en la ciudad de Salvador en 1835, durante el período imperial. Se trata de un acontecimiento único en la historia de la lucha contra la esclavitud en Brasil, porque este grupo dominaba la escritura, una habilidad poco común incluso entre los blancos de la época. Esta fue una herramienta central para el éxito del movimiento, ya que era segura, dado que muchas de las comunicaciones interceptadas estaban escritas en árabe y eran incomprensibles incluso para quienes sabían leer y escribir en portugués. La circulación de mensajes fue posible gracias a la participación en el movimiento de mujeres «ganhadeiras» y también de «escravos de ganho», grupos de personas esclavizadas que trabajaban fuera de los espacios privados, circulando entre lugares de la ciudad. La ciudad de Salvador contaba entonces con unos 65.000 habitantes, de los cuales el 40% eran esclavizados. Éstos, junto con los pobres libres (llamados criollos, pardos, mulatos y otras denominaciones), constituían el 78% de la población. Por esta razón, el levantamiento de los malês, aunque fracasado y violentamente reprimido, hizo que la élite blanca de origen europeo sintiera miedo, no solo en Bahía, sino en provincias de todo Brasil, incluida la capital, Río de Janeiro (Reis, 2018).

[8] La Ley 10.639 de 2003 hizo obligatoria la enseñanza de la historia y la cultura

africanas y afrobrasileñas en toda la educación básica de Brasil. Posteriormente fue ampliada por la Ley 11.645 de 2008, que hizo obligatoria también la enseñanza de la historia y la cultura indígenas.

[9] Según el Atlas de la Violencia 2021, Brasil registró 3.967 casos de violencia contra la población trans y travesti, un aumento del 5,6% en comparación con 2018 (IPEA, 2021). El Dossier realizado por la Asociación Nacional de Travestis y Transexuales de Brasil (ANTRA) muestra 131 asesinatos de personas trans solo en 2022 (Benevides, 2022). Según Transgender Europe (TGEU, 2021), que monitorea las encuestas realizadas por organizaciones trans y LGBTQIA+ de todo el mundo, en 2021 América Latina concentró el 70% de los asesinatos contra la población trans, 33% sólo en Brasil.

[10] Hemos contado un poco más sobre la concepción e implementación de estas actividades, especialmente en el contexto de los cursos de la Red Emancipa en São Paulo, en los trabajos: Mendes & Rufato (2015) y Lima & Rufato (2018).

[11] Los slams, también conocidos como concursos o batallas de poesía hablada, forman parte de la cultura Hip Hop y comenzaron en Estados Unidos en la década de 1980. Son eventos que se celebran en espacios públicos con participación libre, normalmente en formato de rueda. En estos eventos, cada poeta presenta su poesía al público y es juzgado por un grupo de jueces elegidos entre el público. Los poemas suelen ser de protesta, y tratan temas como el racismo, la política y elementos de la vida en la periferia. En los últimos años, Brasil ha sido testigo de la creación de cientos de colectivos de Slam, especialmente entre los jóvenes de la periferia. Actualmente, hay un campeonato nacional anual con campeones de las etapas estatales. El campeón nacional participa en la Copa del Mundo de Poesía Hablada. También hay campeonatos locales y estudiantiles (Paula, 2019; Campos, 2023).

[12] Para más información sobre el trabajo realizado por UNEAFRO durante la pandemia y en otras regiones de la ciudad de São Paulo, véase Raimundo & Moreira Junior (2021).

Cursinho popular da rede emancipa malês: parceria Brasil-África em educação popular

Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre
Docente do Curso de Letras – Língua Portuguesa e do Mestrado em Estudos de Linguagens: contextos lusófonos Brasil-África (MEL Malês) da Universidade da Integração internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB – Campus dos Malês). Coordenadora da Rede Emancipa Malês. Telefone: (16) 98123-6090.
E-mail: sabrinabalsalobre@unilab.edu.br

Alfa dos Santos Silom
Doutorando em Linguagens e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenador da Rede Emancipa Guiné-Bissau. Telefone: (71) 99272-1802.
E-mail: alfadossantos1990@gmail.com

Cidália Mendes Correia Tavares
Discente do curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB – Campus dos Malês). Bolsista PIBEAC (2022) do Projeto de Extensão da Rede Emancipa Malês. Telefone: (71) 99104-6364
E-mail: mendescorreia1996@gmail.com

Nembali Mané
Discente do Curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB – Campus dos Malês). Mestrando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Voluntário PIBEAC (2022) do Projeto de Extensão da Rede Emancipa Malês. Telefone: (71) 99301-7395
E-mail: manembali@aluno.unilab.edu.br.

Resumo

O cursinho popular da **Rede Emancipa Malês** tem como objetivo traçar estratégias de educação popular, visando ao apoio para ingresso no Ensino Superior a estudantes brasileiros/as e internacionais de Angola, de Cabo Verde e de Guiné-Bissau. Para viabilizar esses objetivos, estabelece-se parceria entre a UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira) e a *Rede Emancipa: movimento social de educação popular*. Por meio da partilha de saberes linguísticos e culturais entre os países parceiros, há um foco simultaneamente em contribuir para que estudantes prestem os exames de acesso às universidades

públicas brasileiras, bem como em aderir à luta antirracista e decolonial.

Palavras-chave:

educação popular; direito à educação; cursinho internacionalista.; relações Brasil-África.

Introdução

Desde 2020, a **Rede Emancipa Malês** tem se reunido para pensar estratégias de promoção do direito à educação superior, gratuita e de qualidade, a partir de uma perspectiva de integração entre o Brasil e os países africanos de língua oficial portuguesa. Desde lá, das etapas de planejamento até as ações concretas, a concepção de educação popular está em processo de amadurecimento em nossa práxis. Foram cursos de formação de educadores populares, organização e expansão de Rede Emancipa nos países africanos, planejamento de estratégias para o cursinho popular, montagem de equipes de correção de redações, consolidação do projeto de extensão de educação popular na universidade, divulgação da universidade pública nos diferentes territórios e, sobretudo, muita escuta dos anseios das pessoas envolvidas!

Particularmente, de 2016 até 2022, o Brasil passou por um cenário político e econômico de desincentivo às classes populares de acessarem a universidade pública. Essa conjuntura foi agravada pela pandemia de Covid-19 e pela forma como o governo federal brasileiro estabeleceu as políticas de enfrentamento à crise (que foi multifatorial, incluindo a educação). Por conseguinte, se em 2016, houve quase 9 milhões de jovens e adultos inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2022, esse número não chegou a 3 milhões e meio de inscritos[1]. É importante destacar que, no momento de sua criação, em 1998, o ENEM tinha como objetivo apenas avaliar o desempenho dos/das estudantes ao término do ensino médio, tal quais outras avaliações nacionais de larga escala. Contudo, a partir de 2009, além de certificar a conclusão do ensino médio, o exame passou a representar a porta de acesso à educação superior. Assim sendo, paulatinamente, as universidades públicas brasileiras foram aderindo a esse processo de seleção e, em 2013, o ENEM passa a ser o exame de acesso a todas as instituições federais e à maioria das estaduais de ensino superior. Por tudo isso, iniciativas de educação popular e de incentivo às populações periféricas de acessarem à universidade pública no Brasil tornaram-se ainda mais urgentes e necessárias.

Analogamente, os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) – nomeadamente Cabo Verde, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe – enfrentam seus desafios de ordem política, econômica e social. Oficialmente, as independências de Portugal foram reconhecidas em 1975, no contexto da Revolução dos Cravos. No entanto, os processos de luta pela emancipação colonial foram iniciados na década de 1960, por meio da criação de movimentos de libertação, tais como o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), o PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde), o MLSTP (Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe). Uma vez tendo sido proclamadas as independências, em Moçambique, em Angola e em Guiné-Bissau iniciaram-se processos de guerra civil. No caso angolano, o fim da guerra data de 02 de abril de 2002, e nos demais casos, muito embora haja sucessivos acordos de paz, ocorrem a miúde deflagrações de conflitos. Como em todos os países do mundo, é a população civil a que mais enfrenta as consequências dos entraves políticos – particularmente, a infância e a juventude são as mais prejudicadas.

Dentro dessa conjuntura brasileira e dos PALOP e considerando a educação popular uma via para a propagação do direito à educação, a Rede Emancipa Malês se articulou por meio de dois projetos de extensão universitária, abrigados na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB, Campus dos Malês), nomeadamente: “Emancipa Malês: estratégias internacionalistas de educação popular na UNILAB” e “Emancipa Malês além-fronteiras: fortalecimento e ampliação da rede internacional do cursinho popular”. Ambos os projetos têm em comum o objetivo de implementar estratégias de educação popular, a partir de uma perspectiva internacional, visando ao apoio para ingresso no Ensino Superior. O primeiro projeto apresenta como especificidade a implementação do cursinho popular e sua viabilidade cotidiana, ao passo que o segundo projeto se detém na ampliação e consolidação da rede de educação popular internacional.

Nesse sentido, o presente artigo científico se propõe a apresentar a UNILAB, a partir do seu projeto de universidade pública de integração internacional, e as razões pelas quais a Rede Emancipa Malês coaduna com a proposta basilar dessa universidade. Em sequência, discorremos sobre a *Rede Emancipa: movimento de educação popular* e, por fim, compartilhamos experiências subjetivas de engajamento nesse processo de emancipação por meio da educação popular.

2. A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB – Campus dos Malês)

Criada no ano de 2010, por meio da lei federal nº 12.289, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) é uma instituição de ensino superior pública brasileira, que atende ao propósito de promover o desenvolvimento de pesquisas, de ensino e de extensão universitária por meio de uma estratégia de integração entre o Brasil e os demais países que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos (nomeadamente Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe), além do Timor Leste (país situado no sudeste asiático).

A sede dessa universidade pública federal encontra-se no estado do Ceará, mais especificamente na cidade de Redenção (CE), onde se localizam os *campi* de Redenção, Auroras e Palmares. Além da sede, a UNILAB conta com um *campus* fora de sede, situado no município de São Francisco do Conde (BA), o qual pertence economicamente à região metropolitana de Salvador (BA) e culturalmente ao Recôncavo Baiano[2]. Justamente no campus da Bahia, denominado **Campus dos Malês**, está localizada a sede dos projetos de extensão “Emancipa Malês: estratégias internacionalistas de educação popular na UNILAB” e “Emancipa Malês além-fronteiras: fortalecimento e ampliação da rede internacional do cursinho popular”.

Por ser uma universidade federal com perfil de integração internacional, a UNILAB possui uma série de especificidades, tanto no ingresso como na permanência de seus estudantes e no impacto social que sua presença produz nos estados do Ceará e Bahia, onde estão situados seus *campi*. Além disso, conta com estudantes de diferentes países de língua oficial portuguesa, de modo que há um processo seletivo específico em cada país lusófono (denominado PSEI – Processo Seletivo de Estudantes Internacionais da UNILAB). Para o caso de estudantes brasileiros, a forma de ingresso primordialmente se dá a partir do ENEM, mas há também editais específicos para portadores de diplomas e para pessoas advindas de comunidades tradicionais indígenas e quilombolas.[3]

No presente momento, de acordo com os dados do *Portal UNILAB em números*, a universidade conta com 3.944 estudantes em cursos de graduação, sendo que desse montante 2.775 são brasileiros e 1.169 são estudantes internacionais, distribuídos em 25 cursos. Diferentemente do cenário racial da maior parte das

universidades brasileiras, a UNILAB apresenta um montante de 45,28% de pessoas autodeclaradas negras, 40,10% de autodeclaradas pardas, 9,16% de autodeclaradas brancas, 2,49% de não declarações e 2,26% de pessoas autodeclaradas indígenas[4].

No que se refere à unidade baiana, o Campus dos Malês, os/as estudantes estão divididos/as entre os cursos de Letras, Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, Pedagogia, Ciências Sociais, História e Relações Internacionais (no que concerne apenas aos cursos presenciais). Ademais, recentemente, começou a funcionar o primeiro curso de pós-graduação, denominado Mestrado em Estudos de Linguagens: contextos lusófonos Brasil-África (MEL Malês).

Particularmente, São Francisco do Conde – município sede da UNILAB – é uma cidade de 37.732 habitantes (de acordo com dados do Censo 2022 do IBGE)[5], em que aproximadamente 90% da população se declarou preta ou parda (no censo de 2010). Ao se considerar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)[6] do município para o ensino médio no ano de 2021[7], a média alcançada foi de 2,8, sendo que a brasileira foi de 3,9 (ao se considerar apenas escolas públicas) – um pouco superior à média municipal, mas bem abaixo da meta estipulada para o ano, que era de 5,2. Nesse contexto, a integração entre a UNILAB e a comunidade franciscana a partir de uma ação de extensão tem o potencial de fomentar a possibilidade de transformação de diferentes realidades sociais, por meio da atuação coletiva de sujeitos envolvidos.

É importante acrescentar que, para além de São Francisco do Conde, o Campus dos Malês também conta com estudantes de municípios circunvizinhos – como Candeias, Santo Amaro, Madre de Deus, Saubara –, além de Salvador e de sua Região Metropolitana, como Simões Filho e São Sebastião do Passé. Em todos esses casos, particularmente ao se considerar as cidades do interior, destaca-se o fato que a UNILAB atende a um projeto de interiorização da universidade pública, levando formação qualificada e possibilidades de desenvolvimento social e econômico a regiões historicamente alijadas desse tipo de política pública.

Conforme anteriormente mencionado, além do ENEM como exame de acesso à UNILAB, especificamente para os/as estudantes internacionais há o PSEI (Processo de Seleção de Estudantes Internacionais da UNILAB). Especificamente sobre o PSEI, destaca-se o fato de que ele ocorre por meio de editais anuais, lançados pela universidade, e direcionados a candidatos/as a cursos de graduação advindos de Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

Esse processo de seleção ocorre nas dependências das missões diplomáticas desses países e constitui-se pela análise do histórico escolar dos candidatos, por uma prova de redação, por uma prova de compreensão leitora em língua portuguesa e por uma prova de matemática. Nesse contexto, a parceria entre a Rede Emancipa: movimento social de educação popular, em seus polos em Cabo Verde, Angola e Guiné-Bissau, com a UNILAB constitui-se uma oportunidade de apoio na preparação dos candidatos ao ingresso na universidade pública brasileira. Além disso, o projeto promove iniciativas de divulgação da universidade nesses países.

3. Da Rede Emancipa à Rede Emancipa Malês

A partir de contatos entre a coordenação nacional da Rede Emancipa, a coordenação da Rede Emancipa Angola, a coordenação da Rede Emancipa de Cabo Verde e a coordenação da Rede Emancipa Guiné-Bissau, compreendemos ser muito oportuna a promoção de iniciativas de educação popular que contassem com as mesmas características do projeto de integração da UNILAB, ou seja, que pudessem contemplar partilhas de saberes produzidos por diferentes povos, particularmente afro-brasileiros e africanos, em uma perspectiva decolonial e antirracista, com vistas ao acesso à universidade pública, gratuita e de qualidade. Esse projeto em comum dos diferentes núcleos da Rede Emancipa em África e no Brasil, particularmente em sua vertente que se dedica à promoção do acesso à universidade, é que dá origem à Rede Emancipa Malês.

Assim sendo, a Rede Emancipa Malês propõe-se a oferecer oficinas de redação, de interpretação de texto e de conhecimentos específicos para estudantes que tenham interesse em cursar a universidade pública e que se encontram nas cidades circunvizinhas ao Campus dos Malês (nomeadamente São Francisco do Conde, Santo Amaro, Candeias, Madre de Deus, Saubara), em diversas cidades da Guiné-Bissau, na cidade de Luanda (Angola) e na cidade de Praia (Cabo Verde). O acesso aos conteúdos ocorre por meio de videoaulas disponibilizadas pelo canal da Rede Emancipa Malês no *youtube*, bem como as oficinas síncronas que ocorrem por meio do Google Meet. Além disso, há ainda momentos presenciais em cada território, coordenados pelo núcleo local, a fim de que se oportunize a realização de Círculos de Cultura.

A Rede Emancipa Malês começou suas atividades em 2020, por meio de reuniões com diversas lideranças da coordenação nacional da Rede Emancipa, a fim de compreender as bases desse movimento de educação popular. Trata-se, portanto,

de um movimento social que tem como principal objetivo a construção de um futuro mais justo, por meio da educação popular, a partir da partilha de saberes e de resistências. Ao longo de seus 15 anos de história, a Rede Emancipa já conta com mais de 60 núcleos espalhados por todo o Brasil, sobretudo em territórios periféricos. Em 2022, houve cerca de 7 mil inscritos em cursinhos populares da Rede Emancipa no Brasil, do estado do Pará ao estado do Rio Grande do Sul, evidenciando que a juventude tem muita esperança em um futuro digno e democrático. Além dos inúmeros núcleos no Brasil, desde 2019, a Rede Emancipa tem investido em seu processo de internacionalização de educação popular, expandido a sua área de atuação também ao continente africano! Assim sendo, nos últimos quatro anos, foram inaugurados os núcleos de Cabo Verde, de Angola e de Guiné-Bissau.

Oficialmente, em agosto de 2021, a Rede Emancipa Malês inicia suas atividades, por meio de sua aprovação como projeto de extensão da UNILAB, em fluxo contínuo, isto é, sem bolsa ou nenhum tipo de financiamento. Entretanto, em setembro de 2021, abriu o edital de seleção do PIBEAC (Programa de Bolsa de Extensão e Ação Comunitária), para o qual submetemos o mesmo projeto, tendo sido considerado aprovado (com colocação final em sétimo lugar, após ter concorrido com projetos de extensão de todas as áreas da universidade). Assim sendo, a partir de 2022, passamos a contar com uma bolsista remunerada, que, entre outras funções, contribuiu de forma decisiva para a articulação entre estudantes de diferentes países e para a divulgação da universidade e do cursinho popular. Para o edital de 2023, tanto o Projeto de Extensão “Emancipa Malês: estratégias internacionalistas de educação popular na UNILAB”, quanto o Projeto “Emancipa Malês além-fronteiras: fortalecimento e ampliação da rede internacional do cursinho popular” foram aprovados pelo PIBEAC, de tal sorte que, atualmente, contamos com dois bolsistas.

Desde agosto de 2021, algumas ações internacionalistas já ocorreram e que lograram um êxito por nós inesperado. Em setembro, promovemos o primeiro encontro de formação de educadores/as populares, com mais de 200 participantes de diferentes nacionalidades, incluindo alunos/as e egressos da UNILAB. Uma parcela significativa desses educadores/as engajou-se na Rede Emancipa Malês, participando dos demais encontros formativos e disponibilizando-se voluntariamente a ministrar as oficinas, a contribuir com as correções de redação, com as tarefas de mobilização etc.

Além disso, as aulas do cursinho popular da Rede Emancipa Malês iniciaram-se

efetivamente em maio de 2022[8] e seguem acontecendo de modo muito satisfatório. No momento da inscrição para o cursinho em 2022, houve uma lista de 250 pessoas interessadas em participar do curso preparatório para o ENEM e para o PSEI, oriundas dos quatro países onde há núcleos da Rede Emancipa. Naturalmente, esse interesse inicial diminuiu um pouco na medida em que as semanas foram transcorrendo. Entendemos essa oscilação inicial como natural, sobretudo ao se considerar que o público-alvo desse projeto é da classe trabalhadora e que, portanto, divide o seu tempo entre estudar e garantir a subsistência imediata.

No que se refere às aulas de preparação para os exames, há duas frentes principais de trabalho: 1) por meio do Google Meet, ocorrem oficinas aos sábados referentes a conteúdos de redação (estrutura do texto e temas possíveis) e a conhecimentos específicos que podem ser requisitados no ENEM e no PSEI; 2) por meio da plataforma youtube.com, têm sido disponibilizadas videoaulas com conteúdos de redação, língua portuguesa, sociologia, filosofia, geografia, história, atualidades e matemática. Além disso, semanalmente, os/as estudantes do cursinho popular recebem um tema de redação para treinarem o seu processo de escrita. Após a realização do texto, eles/elas enviam a redação por e-mail à Rede Emancipa Malês. Então, o texto é direcionado a um/uma estudante da UNILAB que o revisa e encaminha a gravação de um áudio ao/à seu/sua autor/a com um retorno avaliativo sobre o texto.

Felizmente, há muitos/as estudantes da UNILAB participando das ações do Cursinho Popular da Rede Emancipa Malês formando-se como educadores/as populares. Ademais, inesperadamente, há muitos estudantes egressos da UNILAB que se juntaram a essa ação de extensão tornando-se também educadores/as populares. Nesse contexto, regularmente, há ações de formação, a fim de que eles/elas possam assumir as atividades letivas. Como exemplo, destaca-se o curso de formação de corretores/as de redação, em que os/as participantes colocam-se de uma maneira bastante ativa, formulando as atividades de redação e dedicando-se a aprimorar o processo de correção.

Ainda relacionado ao Cursinho Popular da Rede Emancipa Malês, convém salientar que houve presencialmente o evento “UNILAB de Portas Abertas”, no Campus dos Malês, no dia 27 de julho de 2022. Esse evento, ainda caracterizado como “piloto”, consistiu em uma estratégia de divulgação da universidade pública aos estudantes do ensino médio da rede estadual de ensino da Bahia, particularmente da cidade de São Francisco do Conde. Conforme a publicação no site da Unilab: “Os estudantes do ensino médio tiveram a oportunidade de escutar a experiência de estudar na

Unilab e de especificidades sobre os seis cursos ofertados no campus dos Malês, em falas de discentes brasileiros e internacionais da universidade, além de aprender sobre os princípios que regem a universidade, como a integração entre os povos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Os estudantes também fizeram uma visita guiada pelos espaços que compõem o campus dos Malês”[9].

4. Compartilhando experiências

A Rede Emancipa Malês é formada pelo esforço coletivo de pessoas que estão dentro e fora da universidade; de estudantes universitários/as, de docentes e de servidores/as técnicos; de brasileiros/as, de guineenses, de angolanos/as, de caboverdianos/as; de homens e de mulheres. Em comum a todes, há o sonho de democratizar o acesso à educação pública por meio do engajamento em um movimento social de educação popular.

Assim sendo, nessa seção, serão compartilhadas experiências de três lideranças importantes para a existência da Rede Emancipa Malês: Nembali Mané, Cidália Mendes Correia Tavares e Alfa dos Santos Silom. São três guineenses que fundaram, juntamente com outros/as colegas, a **Rede Emancipa Guiné-Bissau**. Por meio de suas palavras, é imperioso reconhecer que esse movimento é orgânico, no sentido que, a partir das diretrizes da Rede Emancipa, ocorre autogestão. Nesse sentido, particularmente os/as estudantes da UNILAB (graduandos/as, mestrandos/as e egressos/as), organizam-se em função da comunhão de um mesmo objetivo. Assim sendo, por meio dos depoimentos abaixo, observa-se como a Rede Emancipa Guiné-Bissau organizou-se como um genuíno movimento de educação popular.

4.1 Nembali Mané: a educação pela e para a comunidade

Primeiramente, gostaria de trazer um provérbio africano: “Quem quer ir rápido que vá sozinho e quem quer ir longe vá acompanhado”. Nesta perspectiva, vou recuar um pouco para trazer algumas memórias da minha infância e do meu percurso educativo, a fim de justificar a minha motivação em fazer parte deste grande projeto que chamamos de **Rede Emancipa Malês**, e, em especial, da **Rede Emancipa Guiné-Bissau**. Nessa mesma direção, ainda sinto a necessidade de relembrar a grande africanista, de Burkina Faso, chamada Sobonfu Somé que, na sua obra intitulada *Espírito da Intimidade: Ensinamentos ancestrais Africanos sobre a maneira de se relacionar* (2002), baseando-se na sua comunidade Dagara, assevera que a criança, do nascimento em diante, não pertence somente aos pais

biológicos. Ela chega ao mundo por intermédio deles, no entanto, depois disso, passa a pertencer a toda comunidade, por isso, sua educação é responsabilidade da comunidade inteira. Somé (2002) afirma que a comunidade sem pessoas morre, assim como a pessoa sem a sua comunidade morre também.

Foi exatamente nessa perspectiva que decorreu o meu percurso educativo: foi uma educação que envolveu toda a minha comunidade de forma direta ou indiretamente. Nascido numa zona rural, local em que poucas pessoas têm acesso à educação escolar, eu fui a primeira pessoa na aldeia a concluir o ensino médio e, depois de muita luta, sou a primeira pessoa a ingressar numa instituição de ensino superior. Igualmente, sou a primeira pessoa a me deslocar para o estrangeiro à procura de conhecimento científico ou, melhor dizendo, com o intuito de estudar. Nessa perspectiva, tenho grande responsabilidade e compromisso com a minha comunidade, assim como com o meu País. Dessa forma, entendo que a forma mais viável de retribuir e de assumir a minha responsabilidade com a minha comunidade é lutar pela conquista de um dos direitos mais fundamentais: o acesso à educação de qualidade e gratuita. Por essa razão, faço parte de Rede Emancipa: um movimento que luta pela educação popular e pelo acesso ao ensino superior de qualidade a grupos historicamente excluídos e proibidos deste direito fundamental.

Na Guiné-Bissau, a educação funcionou (e funciona) como um instrumento de exclusão social. Esse processo começou com a chegada dos europeus colonizadores, os quais encontraram uma educação democrática em Guiné-Bissau, de tal forma que todos tinham direito a este bem indispensável. A educação pré-colonial, no país, efetivamente era para todos, haja vista que toda a comunidade se comprometia com a educação das crianças, independentemente do grau de parentesco. Aliás, na aldeia (*tabanca,* como chamamos na Guiné-Bissau), todos se consideram familiares. Portanto, segundo Somé (2002), nas tradições africanas, considera-se uma ofensa chamar “primos/as”, pois eles/as são chamados de “irmãos/as”. Assim, a nossa educação era inclusiva, pois toda a comunidade se envolvia, sob a orientação dos/as mais velhos/as.

Com a chegada dos europeus, a educação ganhou outra roupagem, passando a figurar como uma educação elitista e excludente (Freire, 1978; Sane, 2018; Cá, 2005). Segundo Joana Gorjão Henriques (2017), para ter acesso à educação do colonizador, era preciso abdicar da sua cultura, de sua língua, da religião e dos costumes – da africanidade, de modo geral –, para ingressar na sociedade do colonizador. Com isso, elementos culturais exógenos passaram a ser considerados superiores às culturas locais africanas e tidos como civilizados. Desse modo,

observou-se, pela força, o estabelecimento de uma hierarquia entre parentes, com o intuito de melhor dominar. No entanto, segundo a mesma autora, de acordo com seus entrevistados, nunca houve uma verdadeira integração entre os colonizadores e colonizados, pois mesmo os africanos considerados “civilizados” não se integravam com os colonizadores (Henriques, 2017).

Foi necessário trazer um pouco desse percurso colonial para justificar a origem da exclusão da grande maioria da população guineense à educação formal de qualidade, principalmente no ensino superior contemporâneo. Considerando que estamos vivendo a continuidade das ações dos colonizadores – porém com outra roupagem, assumida após a independência em 1973 –, a maioria de nossos governantes entende que garantir educação ao povo não constituiu seus problemas, pois seus filhos estão estudando nas melhores escolas do País e do exterior.

Dentre os principais fatores que tornam o ensino superior inacessível à maioria da juventude guineense, destaca-se a centralização de todas as atividades nos centros urbanos, principalmente na capital Bissau. Desse modo, o acesso à educação torna-se difícil para os moradores das zonas mais distantes, sobretudo àqueles que não têm parentes residentes na capital. Com isso, depois de terminarem o ensino médio, esses/as estudantes são impossibilitados/as de ingressar no ensino superior, pelo fato de que a maioria das famílias não consegue arcar com os custos de moradia e de mensalidade nas universidades. Dessa forma, para esses/as alunos/as, os/as quais são os/as meus/minhas amigos/as e irmãos/ãs, a fase mais avançada de estudos é o ensino médio – uma vez que é impossível sonhar com o ensino superior.

Outro problema tem a ver com a falta de universidades públicas, pois o País conta apenas com a Universidade Amílcar Cabral (UAC). Trata-se de uma instituição pública fundada em 1999, mas que funciona de modo descontinuado, ou seja, houve anos em que ela manteve suas portas fechadas, mais precisamente de 2008 a 2012, devido à falta de condições financeiras e estruturais. Outro ponto de exclusão é que essa universidade, conquanto seja pública, é paga, ou seja, mensalmente os/as estudantes pagam uma taxa que se chama de “propina”. Em função desse pagamento, mesmo os/as estudantes que residem com seus familiares podem ter dificuldade de manter-se na universidade.

Por sua vez, as escolas superiores de educação (Escolas de Formação de Professores) ganharam mais visibilidade e mais concorrência, pois são mais

acessíveis para quem mora nos principais centros urbanos do país e não tem recursos para ingressar em universidades particulares e públicas. São exemplos a Escola Normal Superior Tchico Té, que forma professores/as para ensino secundário, a Unidade 17 de fevereiro e a Unidade Amílcar Cabral, em Bolama. Recentemente, houve a construção de novas unidades na zona Norte, Sul e Leste do País, para acolher os estudantes do interior. Todavia, essas escolas superiores ainda mantêm a lógica de exclusão aos/às que moram distantes das sedes regionais.

Para atenuar o conjunto de problemas mencionados e as barreiras impostas às camadas mais vulneráveis da sociedade guineense, são necessárias lutas incessantes. Com isso, destaco a importância dos movimentos que lutam pela democratização da educação e pela inclusão da massa popular nas universidades e nas escolas de formações. Nesse sentido, a Rede Emancipa Guiné-Bissau e a Rede Emancipa Malês me persuadiram, pois, sendo um jovem universitário nascido no interior e preocupado com o desenvolvimento da minha comunidade e daqueles/as que sonham em seguir com os estudos, não pensei duas vezes em fazer parte de um projeto tão importante, o qual se alinha com os princípios que defendo: o povo nas universidades e o combate à desigualdade por meio da educação.

Como membro da Emancipa Malês e da Emancipa Guiné-Bissau, logo no princípio, direcionamos as nossas ações para algo urgente que afeta muitos/as estudantes concludentes do ensino médio residentes nas zonas rurais: a falta de informação. Dessa forma, usamos canais midiáticos informais (WhatsApp e Facebook) como caminhos para atingir nosso público e informar sobre a existência do nosso projeto. Entendemos que para realizar essa divulgação, seria necessário traduzir as informações para a língua crioula guineense, a fim de que todes pudessem melhor compreender a proposta deste movimento de educação popular (cf. figura 01) e pudessem alcançar seus sonhos de se formar, tanto localmente, como no exterior.

Figura 01: Card bilíngue (língua crioula guineense e língua portuguesa)



Fonte: Acervo pessoal

A partir deste momento, começamos a organizar a Rede Emancipa Guiné-Bissau em diferentes departamentos encarregados de assuntos específicos. Por exemplo, há o departamento de comunicação e o de relações exteriores, o qual é coordenado por mim e por Segunda Cá. Nós fomos escolhidos e manifestamos a nossa disponibilidade, na medida em que somos ex-estudantes da Escola Normal Superior Tchico Té e, por isso, poderíamos convidar os/as colegas da escola, que agora são professores/as em Guiné-Bissau, para poderem fazer parte da Rede Emancipa, já que a maioria deles/as já estão atuando como professor/a em diferentes regiões da

Guiné-Bissau. Acreditamos que isso facilitaria a expansão das nossas ações, assim como a inclusão de novo público, principalmente aqueles que não dispõem de dispositivos nem de internet para poder participar dos encontros virtuais ou para acessar os vídeos gravados. Dessa forma, a função destes colaboradores seria criar Núcleos com condições para abarcar estudantes que estão fora das cidades. Esses esforços resultaram na criação de núcleos da Emancipa fora da capital de Bissau, como o caso dos núcleos das cidades de Bula e Ingoré, assim como na região de Bafatá e de Gabú, zona leste da Guiné-Bissau.

Especificamente sobre a Rede Emancipa Guiné-Bissau, as ações continuam caminhando com os planejamentos mensais e com constantes reuniões de avaliações que visam a aprimorar o programa e desenhar novos passos rumo à inclusão e à democratização do ensino superior. As nossas atuações intensificaram-se desde o mês de janeiro de 2023, com o lançamento do novo edital do PSEI, já que a Rede Emancipa se mobilizou para ajudar a inscrever os/as estudantes do cursinho nesse edital, com plantões de atendimentos específicos para tirar dúvidas sobre documentos. Foi assim que tive a oportunidade de contribuir com as inscrições de dezenas de conterrâneos no PSEI. Ademais, temos feito acompanhamento do processo na sua totalidade, assim como intensificado as aulas do cursinho com vistas à preparação dos/das nossos/as estudantes.

Portanto, ser membro da Rede Emancipa Malês e ser membro fundador da Rede Emancipa Guiné-Bissau significa o cumprimento de um dever que tenho com a minha comunidade, com o meu país e com o meu continente de modo geral. É motivo de orgulho e de satisfação quando vejo muitas pessoas excluídas pelo sistema – como eu fui – romperem as barreiras para ingressar nas universidades por meio da Rede Emancipa Malês. Assim, retomo o provérbio africano mencionado no início deste texto. Nesse sentido, para nós da Emancipa, o objetivo não é chegar rápido… por isso que não queremos ir sozinhos. Queremos ir longe… razão pela qual andamos em grupo, pois só através de um andar coletivo é que podemos pensar a democratização de acesso à educação superior.

4.2 Cidália Mendes Correia Tavares: mulheres guineenses e a educação superior

Meu nome é Cidália Mendes Correia Tavares, mulher africana de Guiné-Bissau. Sou graduada em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BIH) pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB/Campus dos Malês) e licencianda em Pedagogia pela mesma universidade. Sou ex-bolsista do projeto

de Extensão “Emancipa Malês: estratégias internacionalistas de educação popular na UNILAB”. Apesar de a bolsa PIBEAC ter terminado, continuo como participante da Rede Emancipa Malês de forma muito ativa.

Em primeiro lugar, gostaria de informar que, em Guiné-Bissau, era difícil um/uma estudante pertencente à classe econômica baixa conseguir uma bolsa de estudo para o exterior. Isso não se dava pela falta de capacidade intelectual, mas porque geralmente as bolsas do Ministério de Educação da Guiné-Bissau eram oferecidas para famílias dos dirigentes políticos do país, ou melhor, para as elites – o que é, claramente, corrupção. Assim sendo, mesmo que os/as estudantes de baixa renda realizem o exame e obtenham notas boas, são impedidos/as de se apropriar da bolsa de estudo. Em função disso, para a maioria dos/as estudantes guineenses da classe baixa que conheço, estudar fora do país era um sonho impossível de realizar.

No entanto, quando conheci a proposta da UNILAB e percebi que todo o andamento do seu processo seletivo era feito com transparência – eu tive a prova concreta disso, através da participação da minha irmã mais velha no referido processo, para o qual foi aprovada e, consequentemente, veio estudar no Brasil –, senti-me motivada a me inscrever também no PSEI, com o apoio da minha família. Desse modo, me inscrevi nesse processo, consegui vir estudar no Brasil e passei a incentivar meus familiares e amigos/as, especificamente pertencente a classes populares, a fazer a inscrição no PSEI.

É importante informar que incentivava mais meninas a participarem nesse processo, porque, muitas vezes, a elas têm sido negado o direito de se formarem profissionalmente. Isso se dá na medida em que são obrigadas a não continuar com a formação para se casarem, procriarem e se ocuparem com as tarefas domésticas, enquanto os meninos são matriculados nas universidades. A partir da minha experiência, portanto, tenho conscientizado as meninas a estudarem, informando sobre a importância e o benefício que o estudo pode trazer para a vida delas. Através do trabalho que desenvolvo na Rede Emancipa, tenho motivado muitas meninas a participarem do processo seletivo e a entender que é possível que tenham uma formação superior, assim como eu e outras mulheres da Coordenação da Emancipa. Por conseguinte, algumas das estudantes já falaram sobre isso comigo, que se sentem entusiasmadas com a possibilidade de continuarem seus estudos. Fico feliz em saber que estou a conseguir motivar e trazer além de meninos, também meninas para fazer a formação superior.

Quando o projeto de Extensão “Emancipa Malês: estratégias internacionalistas de

educação popular na UNILAB” foi contemplado com a bolsa PIBEAC, devido a minha participação ativa no que toca à orientação de estudantes, fui escolhida por todas as pessoas da Coordenação da Emancipa Guiné-Bissau para ser bolsista do projeto. Para mim, foi e continua a ser uma honra poder fazer esse trabalho com estudantes guineenses, brasileiros/as, angolanos/as, caboverdianos/as, podendo colaborar simultaneamente com a Rede Emancipa Guiné-Bissau, Rede Emancipa Brasil, Rede Emancipa Angola e Rede Emancipa Cabo Verde.

A minha participação nas oficinas de correção de redação, realizada sob a supervisão da professora Sabrina Balsalobre, me permitiu ter mais conhecimentos sobre como melhor orientar os/as alunos/as na escrita de seus textos. Através dessas aulas, pude aperfeiçoar a minha prática e ter conhecimento mais aprofundado sobre o assunto, o que me tornava mais confiante no momento de correção de redação e orientação dos/as estudantes do cursinho. Depois da oficina de correção de redação, criei um grupo no WhatsApp, no qual adicionei 10 estudantes para orientar sobre como fazer uma boa redação. Através desse acompanhamento com eles/as, tive e continuo a ter a oportunidade de realizar a minha prática pedagógica, como pedagoga em formação. Por tudo isso, considero que os trabalhos que faço na Rede Emancipa são como um dos estágios supervisionados que realizo no curso de Pedagogia, pois, juntamente com os/as estudantes, aprendemos e construímos conhecimentos. Conforme Freire (1981, p. 39) “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”. Desse modo, tenho adquirido vários conhecimentos com estudantes e professores/as da Rede Emancipa Malês, principalmente por meio do cursinho popular, porque os/as professores/as são muito engajados/as no processo, ao explicar o conteúdo de forma simples para que todos/as possam aprender com facilidade.

Para finalizar, destaco que, no cursinho, aprendemos com a diversidade de pessoas que participam das aulas. Isso é muito rico! A diversidade de pessoas tem feito as aulas do cursinho, além de proveitosas, únicas.

4.3 Alfa dos Santos Silom: da partilha de saberes à emancipação

Eu chamo-me Alfa dos Santos Silom, sou de nacionalidade guineense, nasci e cresci na cidade de Bafatá, considerada a segunda capital do país. Fiz todo o meu ensino básico na escola pública. Em 2010, ganhei bolsa para estudar no Liceu João XXIII, localizado na capital, Bissau. Assim, fiz todo o ensino secundário na escola privada, com 100% de bolsa.

Em 2015, conquistei uma vaga para estudar no Brasil através do Processo de Seleção de Estudantes Internacionais, para a segunda turma da UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), Campus dos Malês, situado em São Francisco do Conde (BA). Assim sendo, tornei-me a primeira pessoa da minha família a ingressar no ensino superior. Em 2019, graduei-me em Letras – Língua portuguesa pela UNILAB. Além dos aprendizados acadêmicos formais, aproveitei as oportunidades em diferentes setores, inclusive como representante de alunos no colegiado de Letras e como coordenador do centro acadêmico de Letras.

Em 2023, defendi o meu mestrado na Área de Sociolinguística e Dialetologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura. Atualmente, estou doutorando pela mesma Instituição, na qual estou como representante titular do curso de Doutorado no colegiado. Além disso, sou pesquisador no grupo de pesquisa GEPILIS (Grupo de Estudo, Extensão e Pesquisa Interdisciplinares em Linguagem e Sociedade), da UNILAB. Sou membro do Projeto Vertentes do português popular do Estado da Bahia. Participo do Grupo de Pesquisa Educação Linguística e Literária Antirracista do Campus dos Malês (EDULILA Malês – UNILAB/CNPq).

Particularmente, destaco a minha participação no projeto **Emancipa Sem Fronteira**: visão do mundo, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e como professor voluntário do **Projeto Emancipa Malês**. Além disso, sou membro fundador e coordenador da **Emancipa Guiné-Bissau.** Para mim**,** a **Rede Emancipa** é aprender ensinando; é sustentar a esperança do que parece impossível; é lutar para amenizar os problemas raciais; lutar contra machismo, contra a intolerância religiosa, contra a desigualdade económica; lutar pelo acesso à Universidade e por uma educação de qualidade e gratuita. Emancipa é uma escola em que os/as seus/as professores/as trabalham para receber em recompensa o sucesso dos/as seus/as alunos/as.

A Guiné-Bissau apresenta uma estrutura educacional de elevada carência, assentada em um sistema educativo influenciado pelo domínio colonial. Por isso, observa-se uma grande discrepância do acesso escolar entre o sexo feminino e o masculino, sobretudo nas zonas rurais. Por exemplo, Bafatá é considerada a região com o maior número de analfabetos no país, em função da falta de estrutura escolar e da ausência de universidades nesta região.

Na luta contra esse cenário, dentro da perspectiva pedagógica emancipadora, a

Rede Emancipa busca formar cidadãos/ãs independentes e críticos/as, por meio de uma educação voltada para as ações reais dos/as estudantes. Na Emancipa, a educação não se restringe dentro da sala de aula, pois o ensino é baseado na teoria e na prática simultaneamente, de tal forma que o/a aluno/a pode falar de suas vivências, contar a sua própria história e sentir-se valorizado/a. A educação popular, nesse sentido, consegue transformar e dar a autoestima ao indivíduo, fazê-lo entender que tudo o que viveu na sua comunidade é um conhecimento que deve ser valorizado. Portanto, elementos da realidade guineense – como cultivar arroz, milho, feijão, pescar, tecer tecidos tradicionais etc.–, passam a ser legitimados como saberes fundamentais da experiência social e contemplados nos debates que acontecem durante as aulas e na escrita de textos.

Observa-se, assim, que a Rede Emancipa se propõe a debater criticamente sobre a realidade social e sobre as formas de resistência historicamente empreendidas, a fim de transformar essas realidades. Desse modo, a mais importante ação do Movimento Emancipa é a construção de compreensão coletiva, com vistas a enfrentar as dificuldades existentes na sociedade. Para além do objetivo de oferecer cursinho para alunos/as serem aprovados/as na Universidade, a educação popular se propõe a criticamente construir caminhos para que eles/elas se encontrem dentro de sua realidade. Assim sendo, a luta para o acesso à educação proporciona ao/à aluno/a uma chave de autoconstrução, uma oportunidade de desenvolvimento da cidadania e uma chave que abre porta para muitas oportunidades. Todas essas ações devem ser desenvolvidas coletivamente, pois quando nos juntamos ficamos mais fortes para enfrentar o sistema. O poder da Emancipa é o poder do povo organizado.

5. Considerações finais

Reconhecemos que a Rede Emancipa Malês contará com muitos desafios, entre eles: a necessidade de encontrarmos espaços que oportunizem aos/às estudantes assistirem às videoaulas online e participarem das oficinas síncronas e/ou presenciais em diferentes territórios (principalmente nas comunidades remanescentes de quilombos de São Francisco do Conde e de Santo Amaro, em Luanda, em Cabo Verde e em diferentes regiões de Guiné-Bissau), na medida em que a internet ainda representa um dos grandes expoentes de desigualdade de acesso, sobretudo em função do recorte social e racial; o respeito aos diferentes fusos horários (entre todos os países da CPLP, pode haver uma diferença máxima de cinco horas); a necessidade de constante estímulo aos/às estudantes que,

provenientes da classe trabalhadora, encontram-se mais empobrecidos/as em função das graves crises econômicas internacionais, também agravadas pela pandemia de covid-19; etc.

Entretanto, por outro lado, temos observado que, por mais que haja desafios, o projeto internacionalista da Rede Emancipa tem se mostrado muito pertinente, na perspectiva da decolonialidade. Brasil, Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau partilham da necessária luta por educação popular. Respeitando as devidas proporções, trata-se de países que comungam de uma herança colonial, a qual promove desigualdades sociais gravíssimas, alicerçadas em uma estrutura racista e machista. Isto posto, as populações pobres encontram-se alijadas do direito à educação superior, que se mantém historicamente como privilégio das elites hegemônicas. Desse modo, por meio da iniciativa da Rede Emancipa, acreditamos ser possível articular estudantes de diferentes nacionalidades e pertencimentos étnicos em um sonho comum: as lutas pelas independências na ordem do ser, do saber e do poder (Quijano, 2005).

---

6. Referências

Cá, Lourenço Ocuni. (2005). *Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau*. 2005, 280f. Tese (Pós-graduação em Educação). Faculdade de Educação Universidade de Campinas (UNICAMP): Campinas- SP.

Freire, Paulo. (1978) *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo.* 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 173p.

Freire. Paulo. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Henriques, Joana Gorjão. (2017). *Racismo em Português: o Lado Esquecido do Colonialismo.* Rio de Janeiro: Tinta-da-China.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE.

Quijano, Aníbal. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: Lander, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências*

sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. pp.117-142.

Sané, Samba. (2018). Os desafios da educação na Guiné-Bissau. *Revista Temas em Educação*, 27 (1), 55-77.

Somé, Sobonfu. (2002). *O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre a maneira de se relacionar*. São Paulo: Odisseus.

Vasconcelos, J. S., Mendes, M. T & Mussi, D. (2023) *Paulo Freire e a educação popular: esperançar em tempos de barbárie.* São Paulo: Elefante.

Notas

[1] Sobre o quantitativo de participantes inscritos por exame, cf.: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico e https://vestibular.brasilescola.uol.com.br/enem/enem-2022-numero-de-inscritos-so-e-maior-que-edicao-passada/352717.html

[2] A **Região Metropolitana de Salvador** (RMS) foi instituída pela Lei Federal nº14 de 08 de junho de 1973 e compreende os municípios circunvizinhos à capital do Estado da Bahia, a saber: Camaçari, Candeias, Dias d'Ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Mata de São João, Pojuca, Salvador, **São Francisco do Conde**, São Sebastião do Passé, Simões Filho e Vera Cruz. Esses municípios compartilham o oitavo maior PIB (Produto Interno Bruto) do Brasil, em função de sua pujante atividade econômica e industrial. Por sua vez, a região conhecida como **Recôncavo Baiano** indica um posicionamento geográfico dos municípios localizados ao redor da Baía de Todos os Santos, os quais compartilham de composição populacional muito semelhante, sobretudo em função da influência africana e afro-brasileira. Desse modo, culturalmente, observa-se importantes manifestações de religiões afro-brasileiras, como o candomblé, e o samba de roda – esse último tido como patrimônio imaterial da humanidade, pelo Instituto do Patrimônio Histórico (IPHAN), em 2004.

[3] Esses editais específicos foram suspensos no ano de 2019, por ordem do Ministério da Educação do governo federal de Jair Bolsonaro.

[4] Dados do Portal UNILAB em números: https://unilab.edu.br/unilab-em-numeros/. Acesso em 27 de abril de 2023.

[5] Dados do Portal IBGE Cidades: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-francisco-do-conde/panorama. Acesso em 18 de setembro de 2023.

[6] O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Trata-se de uma avaliação em larga escala, obtida por meio do Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Por meio do Ideb são traçadas metas de qualidade educacional para os sistemas brasileiros. Fonte: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb. Acesso em 18 setembro 2023.

[7] Os resultados preliminares do IDEB 2021 foram retirados do site: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados. Acesso em 27 de abril de 2023.

[8] A aula inaugural do Cursinho Popular da Rede Emancipa Malês foi transcrita e publicada por meio do capítulo “Nô sta djuntu! Estamos juntos! O surgimento do Emancipa Malês”, no seguinte livro: VASCONCELOS, Joana Salém, MENDES, Maíra Tavares & MUSSI, Daniela. (2023) *Paulo Freire e a educação popular: esperançar em tempos de barbárie.* São Paulo: Elefante.

[9] Fonte: https://unilab.edu.br/2022/07/20/projeto-de-extensao-rede-emancipa-males-cursinho-popular-recebe-estudantes-de-ensino-medio-na-acao-unilab-de-portas-abertas/ Acesso em: 18 de setembro de 2023.

Curso popular de la red emancipa malês: colaboración Brasil-África en educación popular

Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre
Profesora del curso de Letras y Literatura en Lengua Portuguesa y del Master de Estudios Lingüísticos: contextos lusófonos Brasil-África (MEL Malês) de la *Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira* (UNILAB – Campus dos Malês. Brasil). Coordinadora de la Red Emancipa Malês. Teléfono: +55 16 98123-6090.
E-mail: sabrinabalsalobre@unilab.edu.br

Alfa dos Santos Silom
Doctorando en Lenguas y Cultura por la Universidad Federal de Bahía, Brasil (UFBA). Coordinador de la Red Emancipa Guinea-Bissau. Teléfono: +55 71 99272-1802.
E-mail: alfadossantos1990@gmail.com

Cidália Mendes Correia Tavares
Estudiante de grado en Pedagogía por la *Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira* (UNILAB – Campus dos Malês). Becaria PIBEAC (2022) do Proyecto de Extensión de la Red Emancipa Malês). Teléfono: +55 71 99104-6364.
E-mail: mendescorreia1996@gmail.com

Nembali Mané
Estudiante de grado en Pedagogía por la *Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira* (UNILAB – Campus dos Malês).
Estudiante del Master en Educación de la Universidad Federal de Bahía, Brasil. (UFBA). Voluntario PIBEAC (2022) en el Proyecto de Extensión de la Red Emancipa Malês). Teléfono: +55 71 99301-7395.
E-mail: manembali@aluno.unilab.edu.br.

Traducción al español:

Sergio Poveda (seresourcing@gmail.com)

RESUMEN

El curso popular de la **Red Emancipa Malês** tiene como objetivo trazar estrategias

de educación popular, con el fin de brindar apoyo para el ingreso a la educación superior a estudiantes brasileños y extranjeros de Angola, Cabo Verde y Guinea-Bissau. Para llevar a cabo estos objetivos, se establece una colaboración entre la UNILAB (Universidad de la Integración Internacional para la Comunidad Lusófona*[1] Afrobrasileña y la *Red Emancipa: un movimiento social de educación popular*. A través del intercambio de conocimientos lingüísticos y culturales entre los países colaboradores, la institución se centra simultáneamente en ayudar a los estudiantes a presentarse a los exámenes de acceso a las universidades públicas brasileñas y a unirse a la lucha contra el racismo y la descolonización.

Palabras clave:

popular; derecho a la educación; curso internacionalista.; relaciones Brasil-África.

Introducción

La Red Emancipa Malês se reúne desde 2020 para pensar estrategias para promover el derecho a la educación superior gratuita y de calidad, a partir de una perspectiva de integración entre Brasil y los países africanos de habla portuguesa. Desde el comienzo, el concepto de educación popular está en proceso de maduración en nuestra práctica, desde las etapas de planificación hasta las acciones concretas. Han sido cursos de formación de educadores populares, organización y expansión de la Rede Emancipa en países africanos, planificación de estrategias para el curso popular, conformación de equipos de corrección de redacciones[2], consolidación del proyecto de extensión de la educación popular en la universidad, difusión de la universidad pública en diferentes territorios y, sobre todo, una atenta escucha de los deseos de las personas involucradas.

Desde 2016 hasta 2022, Brasil atravesó, de manera particular, un escenario político y económico que desalentó a las clases populares a acceder a la universidad pública. Esta situación se vio agravada por la pandemia de Covid-19 y por la forma en que el Gobierno Federal brasileño estableció las políticas para hacer frente a la crisis, que fue multifacética e incluyó la educación. Como resultado, si en 2016 hubo casi 9 millones de jóvenes y adultos inscritos en el Examen Nacional de Educación Secundaria (ENEM), en 2022, ese número no llegó a 3 millones y medio de inscritos[3]. Es importante destacar que, en el momento de su creación en 1998, el ENEM tenía como objetivo evaluar el rendimiento de los estudiantes al finalizar la educación secundaria, al igual que otras evaluaciones nacionales a gran escala. Sin embargo, a partir de 2009, además de certificar la finalización de la educación

secundaria, el examen se convirtió en la puerta de acceso a la educación superior. Por lo tanto, gradualmente, las universidades públicas brasileñas se sumaron a este proceso de selección, y en 2013, el ENEM se convirtió en el examen de acceso a todas las instituciones federales y a la mayoría de las instituciones estatales de educación superior. Por todo esto, las iniciativas de educación popular y de fomento de que las poblaciones periféricas accedan a la universidad pública en Brasil se volvieron aún más urgentes y necesarias.

De manera similar, los países africanos de habla portuguesa (en adelante PALOP, por sus siglas en portugués), a saber, Cabo Verde, Angola, Mozambique, Guinea-Bissau y Santo Tomé y Príncipe, enfrentan sus desafíos políticos, económicos y sociales. Oficialmente, la independencia de los citados países de Portugal fue reconocida en 1975, en el contexto de la Revolución de los Claveles. Sin embargo, los procesos de lucha por la emancipación colonial comenzaron en los años 1960, a través de la creación de movimientos de liberación, como el MPLA (Movimento Popular de Liberación de Angola), el FRELIMO (Frente de Liberación de Mozambique), el PAIGC (Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde), el MLSTP (Movimiento de Liberación de Santo Tomé y Príncipe). Una vez proclamada su independencia, comenzaron los conflictos de guerra civil en Mozambique, Angola y Guinea-Bissau. En el caso angoleño, el fin de la guerra se remonta al 2 de abril de 2002, y en otros casos, a pesar de sucesivos acuerdos de paz, es frecuente que se produzca el estallido de conflictos armados. Como en todos los países del mundo, es siempre la población civil la que más sufre con las consecuencias de los conflictos políticos; en particular, son niños y jóvenes los más afectados.

Dentro de la coyuntura brasileña, y la de los países PALOP, y considerando la educación popular como una forma de propagar el derecho a la educación, la Red Emancipa Malês se articuló a través de dos proyectos universitarios, con sede en la Universidad de la Integración Internacional para la Comunidad Lusófona Afrobrasileña (UNILAB, Campus dos Malês), denominados: “Emancipa Malês: estrategias internacionalistas para la educación popular en la UNILAB” y “Emancipa Malês más allá de las fronteras: fortalecimiento y ampliación de la red internacional de cursos populares”. Ambos proyectos tienen el objetivo común de implementar estrategias de educación popular, desde una perspectiva internacional, con el objetivo de apoyar el ingreso de estudiantes en la Educación Superior. El primer proyecto presenta, de manera específica, la implementación de cursos populares y su viabilidad cotidiana, mientras que el segundo proyecto está determinado por la

ampliación y consolidación de la red internacional de educación popular.

En ese sentido, este artículo científico tiene como objetivo presentar a la UNILAB, a partir de su proyecto como universidad pública con integración internacional, y las razones por las cuales la Red Emancipa Malês está en línea con la propuesta básica de la universidad. A continuación, hablaremos sobre la *Rede Emancipa*: *movimiento de educación popular* y, finalmente, compartiremos experiencias subjetivas de participación en el proceso de emancipación a través de la educación popular.

2. La *Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira* (UNILAB – Campus dos Malês)

Creada en 2010, mediante la ley federal nº 12.289, la Universidad de Integración Internacional de la Lusofonia Afrobrasileña (en traducción libre), o UNILAB, es una institución pública brasileña de educación superior, que tiene como objetivo promover el desarrollo de la investigación, la docencia y la extensión universitaria, a través de una estrategia de integración entre Brasil y los demás países que integran la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP), en especial aquellos en África (Angola, Mozambique, Guinea-Bissau, Cabo Verde y Santo Tomé y Príncipe), además de Timor Oriental (país ubicado en el sudeste asiático).

La sede de esta universidad pública federal se encuentra en el estado brasileño de Ceará (CE), más específicamente en la ciudad de Redenção, donde se encuentran los campus de Redenção, Auroras y Palmares. Además de la sede, UNILAB tiene un campus fuera de ella, ubicado en el municipio de São Francisco do Conde, que pertenece económicamente a la región metropolitana de Salvador (capital del estado de Bahía-BA) y, culturalmente, al *Recôncavo Baiano[4]*. Precisamente en el campus de Bahía, denominado **Campus de los Malês**, se encuentra la sede de los proyectos de extensión “Emancipa Malês: estrategias internacionalistas para la educación popular en UNILAB” y “Emancipa Malês más allá de las fronteras: fortalecimiento y ampliación de la red internacional de cursos populares”.

Como universidad federal con perfil de integración internacional, UNILAB tiene una serie de especificidades, tanto en el ingreso y retención de sus estudiantes como en el impacto social que su presencia produce en los estados de Ceará y Bahía, donde están ubicados sus campus. Además, cuenta con estudiantes de diferentes países de habla portuguesa, por lo que existe un proceso de selección específico en cada país de habla portuguesa (llamado PSEI – Proceso de Selección de Estudiantes Internacionales de la UNILAB). En el caso de los estudiantes brasileños, el ingreso se

realiza principalmente a través del examen oficial ENEM, pero también existen Convocaciones Oficiales, o *editáis,* específicas para titulados y personas procedentes de comunidades tradicionales indígenas y *quilombolas*.[5]

Actualmente, según datos del *Portal UNILAB en números*, la universidad cuenta con 3.944 estudiantes en cursos de pregrado, de los cuales 2.775 son brasileños y 1.169 estudiantes internacionales, distribuidos en 25 carreras. A diferencia de la composición racial de la mayoría de las universidades brasileñas, la UNILAB tiene un 45,28% de personas auto declaradas como negras, un 40,10% de las personas se auto declarada como *pardas* (mestizos/de tez morena), un 9,16% se auto declarada como blancas, un 2,49% de las personas no se identifica, y un 2,26% se auto declara como indígena[6].

En cuanto a la unidad bahiana, el Campus de los Malês, los estudiantes se dividen entre los cursos de *Letras* (Lengua y Literatura), *Bachalerado* (Licenciatura) Interdisciplinar en Humanidades, Pedagogía, Ciencias Sociales, Historia y Relaciones Internacionales (solo en lo que respecta a los cursos presenciales). Además, recientemente entró en funcionamiento el primer curso de posgrado, denominado Master en Estudios de la Lengua: Contextos Lusófonos Brasil-África (MEL Malês).

En particular, São Francisco do Conde – municipio de origen de UNILAB – es una ciudad de 37.732 habitantes (según datos del Censo del IBGE de 2022)[7], en la que aproximadamente el 90% de la población se auto declaró negra o mestiza, según el censo de 2010. Al considerar el *IDEB*, o Índice de Desarrollo de la Educación Básica[8] para la educación secundaria en 2021[9] en el municipio, el promedio alcanzado fue de 2,8, siendo el promedio nacional de 3,9 (considerando solo las escuelas públicas), un poco más alto que el promedio municipal, pero muy por debajo del objetivo fijado para el año, que era de 5,2. En este contexto, la integración entre UNILAB y la comunidad franciscana a través de una acción de extensión tiene el potencial de fomentar la posibilidad de transformar diferentes realidades sociales, a través de la acción colectiva de los sujetos involucrados.

Es importante agregar que, además de São Francisco do Conde, el Campus Malês también cuenta con estudiantes de municipios circundantes – como Candeias, Santo Amaro, Madre de Deus, Saubara –, además de Salvador y su Región Metropolitana, como Simões Filho y São Sebastião do Passé. En todos estos casos, particularmente cuando se consideran pueblos y ciudades de provincia, se destaca el hecho de que UNILAB atiende a un proyecto de expansión geográfica de la universidad pública, llevando formación calificada y posibilidades de desarrollo

socio-económico a regiones históricamente excluidas de este tipo de políticas públicas.

Como se mencionó anteriormente, además del ENEM como examen de acceso a UNILAB, para alumnos extranjeros en especifico, existe el PSEI (Proceso de Selección de Estudiantes Internacionales de UNILAB). En particular, el PSEI se produce a través de convocatorias anuales, lanzadas por la universidad y dirigidas a candidatos a cursos de pregrado de Cabo Verde, Angola, Guinea-Bissau, Mozambique, Santo Tomé y Príncipe y Timor Oriental. Este proceso de selección se lleva a cabo en las instalaciones de las misiones diplomáticas de esos países y consiste en un análisis del expediente educativo de los candidatos, una prueba de escritura, una prueba de comprensión lectora en portugués y una prueba de matemáticas. En este contexto, el acuerdo de asociación entre la *Rede Emancipa: movimiento social por la educación popular*, en sus centros de Cabo Verde, Angola y Guinea-Bissau, y la UNILAB, constituye una oportunidad para apoyar la preparación de candidatos para el ingreso a las universidades públicas brasileñas. Además, el proyecto promueve iniciativas de extensión universitaria en estos países.

3. De la *Red Emancipa* a la *Red Emancipa Malês*

A partir de los contactos entre la coordinación nacional de la Red Emancipa, la coordinación de la Red Emancipa Angola, la coordinación de la Red Emancipa en Cabo Verde y la coordinación de la Red Emancipa Guinea-Bissau, se considera altamente oportuno el promover iniciativas educativas que cuenten con las mismas características del proyecto de integración UNILAB, es decir, que puedan contemplar el intercambio de conocimientos producidos por diferentes *pueblos*, particularmente afrobrasileños y africanos, desde una perspectiva descolonizadora y antirracista, con miras a acceder a una universidad pública, gratuita y de calidad. Este proyecto común de los diferentes núcleos de la Red Emancipa en África y Brasil, particularmente en su vertiente dedicada a promover el acceso a la universidad, es el que da origen a la Red Emancipa Malês.

Por lo tanto, la Red Emancipa Malês propone ofrecer talleres de escritura, interpretación de textos y conocimientos específicos para estudiantes interesados en asistir a una universidad pública y que se encuentren ubicados en las ciudades circundantes al Campus Malês (en particular, São Francisco do Conde, Santo Amaro, Candeias, Madre de Deus, Saubara), en varias ciudades de Guinea-Bissau, en la ciudad de Luanda (Angola) y en la ciudad de Praia (Cabo Verde). El acceso a los

contenidos se produce a través de clases pregrabadas y disponibles en el canal de la Rede Emancipa Malês en YouTube, así como de talleres sincrónicos que se realizan a través de Google Meet. Además, también se realizan momentos presenciales en cada territorio, coordinados por el núcleo local, con el fin de realizar Círculos de Cultura.

La Rede Emancipa Malês inició sus actividades en 2020, a través de reuniones con varios líderes de la coordinación nacional de la Rede Emancipa, con el fin de comprender las bases de este movimiento de educación popular. Se trata, por tanto, de un movimiento social que tiene como objetivo principal construir un futuro más justo, a través de la educación popular, basada en el intercambio de conocimientos y de *resistencias*. Tras 15 años de historia, la Rede Emancipa ya cuenta con más de 60 centros repartidos por todo Brasil, especialmente en territorios periféricos. En 2022, había alrededor de 7.000 personas inscritas en cursos populares de la Red Emancipa en Brasil, desde el estado de Pará hasta el estado de Rio Grande do Sul, lo que demuestra que los jóvenes tienen puestas sus esperanzas en un futuro digno y democrático. Además de los numerosos centros en Brasil, desde 2019, la Rede Emancipa ha invertido en su proceso de diseminación de la educación popular, ampliando su área de actividad también al continente africano. Así, en los últimos cuatro años se abrieron los centros en Cabo Verde, Angola y Guinea-Bissau.

La Rede Emancipa Malês inicia sus actividades, oficialmente, en agosto de 2021, y lo hace a través de su aprobación como proyecto de extensión UNILAB, en flujo continuo, es decir, sin beca ni financiación de ningún tipo. Sin embargo, en septiembre de 2021 se abrió la convocatoria de selección para el PIBEAC (Programa de Becas de Extensión y Acción Comunitaria), al cual presentamos el mismo proyecto, habiéndose considerado aprobado (con ubicación final en el séptimo lugar, luego de haber concursado con proyectos de extensión de todas las áreas de la Universidad). Por lo tanto, a partir de 2022 pasamos a contar con una becaria remunerada, la cual, entre otras funciones, contribuyó decisivamente con la coordinación entre estudiantes de diferentes países y con la promoción de la universidad y del curso popular. Para la convocatoria de 2023, el PIBEAC aprobó tanto el Proyecto de Extensión “Emancipa Malês: estrategias internacionalistas para la educación popular en la UNILAB”, como el Proyecto “Emancipa Malês más allá de las fronteras: fortalecimiento y ampliación de la red internacional de cursos populares”, de tal suerte que, actualmente, contamos con dos becarios.

Desde agosto de 2021 ya se han llevado a cabo algunas acciones internacionalistas

que han logrado un éxito inesperado para nosotras mismas. En septiembre impulsamos el primer encuentro de formación de educadoras/es populares, con más de 200 participantes de diferentes nacionalidades, entre estudiantes y egresados de UNILAB. Una parte importante de estos educadores se involucró en la Red Emancipa Malês, participando de otras reuniones de capacitación y ofreciéndose como voluntarios para impartir talleres, contribuir con correcciones escritas, tareas de movilización, etc.

Además, las clases del curso popular Red Emancipa Malês comenzaron efectivamente en mayo de 2022[10] y continúan desarrollándose de manera bastante satisfactoria. Para la inscripción en el curso de 2022, ya había una lista de 250 interesados en participar en el curso preparatorio para el ENEM y el PSEI, provenientes de los cuatro países en los que hay centros de la Red Emancipa. Naturalmente, el interés inicial decaería con el paso de las semanas. Consideramos esta oscilación inicial como algo natural, máxime teniendo en cuenta que el público objetivo para este proyecto pertenece a la clase trabajadora y, por tanto, divide su tiempo entre estudiar y garantizar su inmediata subsistencia.

En cuanto a las clases de preparación para los exámenes, existen dos frentes principales de trabajo: 1) los sábados se realizan talleres sobre contenidos de la redacción/ensayo (estructura del texto y posibles temas) y conocimientos específicos que se pueden solicitar en ENEM y PSEI, a través de la herramienta Google Meet; 2) a través de la plataforma youtube.com, se han puesto a disposición video-clases con contenidos sobre redacción, lengua portuguesa, sociología, filosofía, geografía, historia, actualidad y matemáticas. Además, cada semana los alumnos del curso popular reciben un tema para entrenar su proceso de escritura. Después de escribir el texto, envían la redacción por correo electrónico a la Rede Emancipa Malês. Luego, el texto se envía a un estudiante de UNILAB quien lo revisa y envía de vuelta a su autor una grabación de audio con una retroalimentación evaluativa del texto.

Afortunadamente, son muchos los estudiantes de UNILAB que participan de las acciones del Curso Popular de la Red Emancipa Malês, capacitándose como educadoras/es populares. Además, inesperadamente, son muchos los estudiantes egresados de UNILAB que se sumaron a esta acción de extensión y también se convirtieron en educadoras/es populares. En este contexto, periódicamente se realizan acciones de formación para que puedan asumir la actividad docente. Como ejemplo destaca el curso de formación de correctores de escritura, en el que los participantes toman un papel muy activo, formulando actividades de escritura y

dedicándose a mejorar el proceso de corrección.

Aún relacionado con el Curso Popular de la Red Emancipa Malês, cabe señalar que el evento “UNILAB de Puertas Abiertas” tuvo lugar de manera presencial, en el Campus Malês, el 27 de julio de 2022. Este evento, aun caracterizado como un “programa piloto”, consistió en una estrategia de divulgación de la universidad pública entre estudiantes de secundaria de la red educativa estatal de Bahía, particularmente en la ciudad de São Francisco do Conde. Según la publicación en el sitio web de la Unilab: “Los estudiantes de secundaria tuvieron la oportunidad de escuchar la experiencia de estudiar en la Unilab y las particularidades de los seis cursos ofrecidos en el campus de Malês, en discursos de estudiantes brasileños e internacionales de la universidad, además de conocer los principios que rigen la universidad, como el de la integración entre las personas de la Comunidad de Países de Habla Portuguesa (CPLP), los estudiantes también realizaron una visita guiada por los espacios que componen el campus de Malês”[11].

4. Compartiendo experiencias

La Red Emancipa Malês está formada gracias al esfuerzo colectivo de personas dentro y fuera de la universidad; estudiantes universitarios, docentes y personal técnico; brasileños, guineanos, angoleños, caboverdianos; de hombres y mujeres. Todos tienen en común el sueño de democratizar el acceso a la educación pública a través de la participación en un movimiento social de educación popular.

Por eso, en esta sección se compartirán las experiencias de tres líderes importantes para la existencia de la Red Emancipa Malês: Nembali Mané, Cidália Mendes Correia Tavares y Alfa dos Santos Silom. Son tres personas guineanas los que fundaron, junto con otros colegas, la **Red Emancipa Guiné-Bissau**. A través de sus palabras, es imperativo reconocer que este movimiento es orgánico, en el sentido de que, a partir de las directrices de la Rede Emancipa, se produce la autogestión. En este sentido, particularmente las/os estudiantes de UNILAB (pregrado, master y posgrado), se organizan en función de un objetivo común. Así, a través de las siguientes declaraciones, es perceptible cómo la Rede Emancipa Guiné-Bissau se organizó como un movimiento de educación popular genuino.

4.1 Nembali Mané: la educación por y para la comunidad

En primer lugar, me gustaría rememorar un proverbio africano: “Quien quiera ir rápido, que vaya solo y quien quiera llegar lejos, que vaya acompañado”. Desde

esta perspectiva, voy a retroceder un poco para traer algunos recuerdos de mi infancia y de mi trayectoria educativa, para ilustrar mi motivación en ser parte de este gran proyecto que llamamos **Rede Emancipa Malês** y, en particular, la **Rede Emancipa Guiné-Bissau**. En ese mismo sentido, aun siento la necesidad de recordar a la gran africanista, natural de Burkina Faso, llamada Sobonfu Somé quien, en su obra titulada *Espíritu de Intimidad: Enseñanzas ancestrales africanas sobre cómo relacionarse* (2002), y basándose en su comunidad Dagara, afirma que el niño, desde su nacimiento, no pertenece únicamente a los padres biológicos. El bebé llega al mundo a través de ellos, sin embargo, después pertenece a toda la comunidad, por lo tanto, su educación es responsabilidad de toda la comunidad. Somé (2002) afirma que la comunidad sin su gente muere, así como también muere la persona sin su comunidad.

Fue exactamente desde esta perspectiva que se desarrolló mi viaje educativo: una educación que incumbió a toda mi comunidad, directa o indirectamente. Nací en una zona rural, allí donde pocas personas tienen acceso a una educación escolar; fui la primera persona del pueblo en terminar la escuela secundaria y, después de mucha lucha, aun soy la primera persona en ingresar a una institución de educación superior. Asimismo, soy la primera persona que sale al extranjero en busca de conocimientos científicos o, mejor dicho, con la intención de estudiar. Desde esta perspectiva, tengo una gran responsabilidad y un compromiso con mi comunidad, así como con mi país, por lo que entiendo que, la forma más viable de retribuir y asumir mi responsabilidad con mi comunidad es luchar por el logro de uno de los derechos fundamentales de la persona: el acceso a una educación gratuita y de calidad. Por eso, soy parte de Rede Emancipa: un movimiento que lucha por la educación popular y el acceso a una educación superior de calidad para grupos históricamente excluidos y desprovistos de este derecho fundamental.

En Guinea-Bissau, la educación funcionó (y aun funciona) como un instrumento de exclusión social. Este proceso se inició con la llegada de los colonizadores europeos, quienes encontraron en Guinea-Bissau una educación democrática, de tal manera que todos tenían derecho a este bien indispensable. La educación pre-colonial en el país era, efectivamente, para todos, dado que toda la comunidad estaba comprometida con la formación de los niños, sin importar el grado de parentesco. De hecho, en la aldea (o *tabanca*, como la llamamos en Guinea-Bissau), todos se consideran parientes. Así, según Somé (2002), en las tradiciones africanas se considera ofensivo llamar a alguien “primo”, pues ha llamarse a todas/os llama “hermanas/os”. De tal modo, nuestra educación fue siempre inclusiva, incumbía a

toda la comunidad y estaba sobre la orientación de los más viejos.

Con la llegada de los europeos, la educación adquirió un cariz diferente, convirtiéndose en una educación elitista y excluyente (Freire, 1978; Sane, 2018; Cá, 2005). Según Joana Gorjão Henriques (2017), para tener acceso a educación, era necesario renunciar a tu cultura, a tu lengua, a tu religión y a tus costumbres –a tu identidad africana, en general–, para incorporarse a la sociedad del colonizador. Como resultado, los elementos culturales exógenos pasaron a considerarse "civilizados", por tanto, "superiores" a las culturas africanas locales. De esta manera, se observó el establecimiento de una jerarquía entre parientes, por medio de la fuerza, con el objetivo de una mejor dominación. Sin embargo, según la misma autora y sus entrevistados, nunca hubo una verdadera integración entre los colonos y los colonizados, pues ni siquiera los africanos considerados "civilizados" se integraron con los colonizadores (Henriques, 2017).

Es necesario remitirse al periodo colonial para explicar el origen de la exclusión de la gran mayoría de la población guineana de una educación formal de calidad, principalmente de la educación superior contemporánea. Considerando que estamos viviendo una continuidad de las acciones de los colonizadores –aunque con un cariz diferente tras la independencia alcanzada en 1973–, la mayoría de nuestros gobernantes aun entiende que garantizar la educación al pueblo constituya una necesidad, pues sus descendientes estudian en los mejores colegios del país y del extranjero.

Entre los principales factores que hacen que la educación superior sea inaccesible para la mayoría de los jóvenes guineanos, destaca la centralización de todas las actividades en los centros urbanos, principalmente en la capital, Bissau. De esta manera, el acceso a la educación se vuelve imposible para los residentes de zonas más alejadas, en especial para aquellos que no tienen familiares en la capital. Como resultado, después de terminar la escuela secundaria, los estudiantes no pueden ingresar a la educación superior, debido a que la mayoría de las familias no consigue arcar ni con la vivienda en la capital ni con las tasas de matrícula en la universidad. Por eso, para estos estudiantes, que son mis hermanas/os, la etapa más avanzada de sus estudios es la secundaria, ya que es imposible soñar con una educación superior.

Otro gran problema es la falta de universidades públicas, pues el país sólo cuenta con la Universidad Amílcar Cabral (UAC). Fundada en 1999, opera de manera discontinua, hasta el punto de que ha habido años en los que mantuvo sus puertas

cerradas, más precisamente del 2008 al 2012, por falta de condiciones financieras y estructurales. Otro punto de exclusión es que la universidad, a pesar de ser pública, exige pagamento, es decir, los estudiantes deben pagar una cuota mensual llamada “matrícula”. Debido a esto, hasta los estudiantes que consiguen vivir con sus familias en la capital pueden tener dificultades para permanecer en la universidad.

Por otro lado, las escuelas de educación superior (Escuelas de Formación Docente) han ganado más visibilidad y demanda, al ser más accesibles para quienes viven en los principales centros urbanos del país y no cuentan con recursos para matricularse en universidades públicas y privadas. Ejemplos de ello son la Escuela Normal Superior Tchico Té, que forma profesores de educación secundaria, la Unidad 17 de Febrero, y la Unidad Amílcar Cabral, en Bolama. Recientemente se construyeron nuevas unidades en el Norte, Sur y Este del país, para albergar a estudiantes del interior. Sin embargo, estas escuelas superiores aún mantienen la lógica de excluir a quienes viven lejos de las sedes regionales.

Para aliviar el conjunto de problemas mencionados, así como las barreras impuestas a las capas más vulnerables de la sociedad guineana, son necesarias incesantes luchas. Con esto, resalto la importancia de los movimientos de lucha para la democratización de la educación y la inclusión de las masas populares en las universidades y escuelas de formación. En este sentido, la Rede Emancipa Guiné-Bissau y la Rede Emancipa Malês me cautivaron, porque, como joven universitario nacido en la zona rural y preocupado por el desarrollo de mi comunidad y de quienes sueñan con continuar sus estudios, no dudé en participar en un proyecto tan importante, que se alinea con los principios que defiendo: las personas en las universidades y la lucha contra la desigualdad a través de la educación.

En Emancipa Malês y Emancipa Guinea-Bissau, desde el principio orientamos nuestras acciones hacia algo urgente que afecta a muchos graduados de secundaria que viven en zonas rurales: la falta de información. De esta manera, utilizamos canales de medios informales (WhatsApp y Facebook) como formas de llegar a nuestra audiencia e informarles sobre la existencia de nuestro proyecto. Entendemos que para realizar esta difusión sería necesario traducir la información al idioma criollo guineano, para que todos puedan comprender mejor la propuesta de este movimiento de educación popular (cf. figura 01) y puedan alcanzar sus sueños de graduarse, tanto a nivel local, como en el extranjero.

Figura 01: Anuncio bilingüe (idioma criollo guineano e idioma portugués)



Fonte: Archivo personal

A partir de ese momento, comenzamos a organizar la Red Emancipa Guinea-Bissau desde diferentes departamentos encargados de temas específicos. Por ejemplo, el departamento de comunicación y el departamento de relaciones exteriores, que coordinamos Segunda Cá y yo. Fuimos elegidos y expresamos nuestra disponibilidad, ya que somos antiguos alumnos de la Escola Normal Superior Tchico Té y, por tanto, podríamos invitar a nuestros compañeros de la escuela, que ahora

son profesores en Guinea-Bissau, para poder formar parte de la Red Emancipa, ya que la mayoría de ellos ya trabajan como docentes en diferentes regiones de Guinea-Bissau. Creemos que esto facilitaría la ampliación de nuestras acciones, así como la inclusión de una nueva audiencia, especialmente aquellos que no cuentan con dispositivos o acceso a internet para participar en reuniones virtuales o acceder a videos grabados. Por tanto, el papel de estos colaboradores sería crear Centros con condiciones para acoger a estudiantes que se encuentran fuera de las ciudades. Estos esfuerzos dieron como resultado la creación de centros de Emancipa fuera de la capital de Bissau, como los centros en las ciudades de Bula e Ingoré, así como en las regiones de Bafatá y Gabú, al este de Guinea-Bissau.

En concreto, en lo que respecta a la Red Emancipa Guinea-Bissau, las acciones continúan avanzando con una planificación mensual y constantes reuniones de evaluación que tienen como objetivo mejorar el programa y diseñar nuevos pasos hacia la inclusión y democratización de la educación superior. Nuestras acciones se han intensificado desde enero de 2023, con el lanzamiento de la nueva convocatoria del PSEI, ya que la Red Emancipa se movilizó para ayudar a inscribir a estudiantes en el curso de este certamen, con turnos de atención específicos para resolver dudas sobre documentos. Así tuve la oportunidad de contribuir con las inscripciones de decenas de compatriotas en el PSEI. Además, hemos estado siguiendo el proceso en su totalidad, así como intensificando las clases del curso con el objetivo de preparar a nuestros alumnos.

Por lo tanto, ser miembro de la Red Emancipa Malês así como ser miembro fundador de la Red Emancipa Guinea-Bissau, significa cumplir con un deber para con mi comunidad, con mi país y con mi continente en general. Es un motivo de orgullo y satisfacción cuando veo a muchas personas excluidas por el sistema – como lo fui yo antes – romper las barreras del ingreso a la universidad a través de la Red Emancipa Malês. Vuelvo así al proverbio africano mencionado al principio de este texto. En este sentido, para nosotros en Emancipa, el objetivo no es llegar rápido… por eso no queremos ir solos. Queremos llegar lejos… por eso caminamos en grupos, porque sólo a través de un caminar colectivo podemos pensar en la democratización del acceso a la educación superior.

4.2 Cidália Mendes Correia Tavares: mujeres guineanas y la educación superior

Mi nombre es Cidália Mendes Correia Tavares y soy una mujer africana, de Guinea-Bissau. Tengo una Licenciatura Interdisciplinaria en Humanidades (BIH) por la

Universidad de la Integración Internacional de la Lusofonia Afrobrasileña (UNILAB/Campus dos Malês) y soy licenciada en Pedagogía por la misma universidad. Soy ex becaria del proyecto de Extensión “Emancipa Malês: estrategias internacionalistas para la educación popular en la UNILAB”. Aunque la beca PIBEAC terminó, sigo participando de manera muy activa de la Red Emancipa Malês.

En primer lugar, quisiera dejar constancia de que, en Guinea-Bissau, siempre fue difícil para una estudiante de clase económica baja obtener una beca para estudiar en el extranjero. Esto no se debe a una falta de capital intelectual, sino a que las becas del Ministerio de Educación de Guinea-Bissau generalmente se ofrecían a las familias de los líderes políticos del país, o, mejor dicho, a las élites, lo que constituye claramente una práctica de corrupción. Por lo tanto, incluso si los estudiantes con bajos ingresos se presentan al examen y obtienen buenas notas, se les impide aprovechar la beca. Como resultado, para la mayoría de los estudiantes guineanos de clase baja que conozco, estudiar en el extranjero era un sueño imposible de lograr.

Sin embargo, cuando conocí la propuesta de UNILAB me di cuenta de que todo el proceso de selección se lleva a cabo con la debida transparencia. Tuve la prueba concreta de ello a través de la participación de mi hermana mayor en el proceso. Ella fue aprobada y, en consecuencia, se fue a estudiar en Brasil. En ese momento, me sentí motivada a inscribirme también en el PSEI, con el apoyo de mi familia. De esta manera, logré venirme a estudiar a Brasil y comencé a incentivar a otros familiares y amigos, especialmente a los de clases más bajas, a inscribirse en el mismo programa.

Es importante informar que impulsé a más mujeres a participar en este proceso, porque muchas veces se le ha negado el derecho a la formación profesional. Esto se debe a que se ven obligadas a interrumpir su formación para poder casarse, procrear y ocuparse de las tareas domésticas, mientras que los hombres son matriculados en las universidades. Por ello, basándome en mi experiencia, he sensibilizado a las mujeres sobre los estudios, informándoles sobre la importancia y el beneficio que estudiar puede aportar a sus vidas. A través del trabajo que realizo en Rede Emancipa, he motivado a muchas jóvenes a participar en el proceso de selección y a entender que es posible tener un grado superior, al igual que yo y otras mujeres de la Coordinación Emancipa. Por eso, algunas de las estudiantes ya me han hablado de esto y se sienten entusiasmadas con la posibilidad de continuar sus estudios. Me alegra saber que estoy logrando motivar y atraer no sólo a los chicos, sino también a las chicas a seguir una educación superior.

Cuando el proyecto de Extensión “Emancipa Malês: estrategias internacionalistas para la educación popular en la UNILAB” obtuvo la beca PIBEAC, debido a mi participación activa en la orientación estudiantil, fui elegida por todos en la Coordinación de Emancipa Guinea-Bissau para ser becaria del proyecto. Para mí, fue y sigue siendo un honor poder realizar este trabajo con estudiantes guineanos, brasileños, angoleños y caboverdianos, hombres y mujeres, pudiendo colaborar simultáneamente con Rede Emancipa Guinea-Bissau, Rede Emancipa Brasil, Rede Emancipa Angola y Rede Emancipación Cabo Verde.

Mi participación en los talleres de corrección de escritura, realizados bajo la supervisión de la profesora Sabrina Balsalobre, me permitió adquirir mayores conocimientos sobre cómo guiar mejor a los estudiantes en la redacción de sus textos. A través de estas clases, pude mejorar mi práctica y tener un conocimiento más profundo sobre el tema, lo que me hizo tener más confianza a la hora de corregir mi escritura y guiar a los alumnos en el curso. Después del taller de corrección de ensayos, creé un grupo en WhatsApp, en el que agregué otros 10 alumnos para orientarlos sobre cómo escribir una buena redacción. A través de este trabajo, tuve y sigo teniendo la oportunidad de realizar mi práctica pedagógica, como docente en formación. Por todo ello, considero que el trabajo que realizo en Rede Emancipa es como una de las prácticas tuteladas que realizo en la carrera de Pedagogía, porque, junto con los alumnos, aprendemos y construimos conocimiento. Según Freire (1981, p. 39) “Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan los unos a los otros mediados por el mundo”. De esta manera, he adquirido muchos conocimientos con alumnos y profesores de la Rede Emancipa Malês, principalmente a través del curso popular, porque los profesores están muy involucrados en el proceso, explicando el contenido de forma sencilla para que todos puedan aprender fácilmente.

Finalmente, destaco que, en el curso, aprendemos con la diversidad de las personas que participan en las clases. ¡Esto es muy enriquecedor! Esa diversidad ha hecho que las clases del curso, además de útiles, sean únicas.

4.3 Alfa dos Santos Silom: Del intercambio de conocimientos a la emancipación

Mi nombre es Alfa dos Santos Silom, soy de nacionalidad guineana, nací y crecí en la ciudad de Bafatá, considerada la segunda capital del país. Tuve toda mi educación básica en la escuela pública. En 2010 obtuve una beca para estudiar en el Liceu João XXIII, ubicado en la capital, Bissau. Entonces, completé toda mi

educación secundaria en un colegio privado, con una beca del 100%.

En 2015, obtuve una plaza para estudiar en Brasil a través del Proceso de Selección de Estudiantes Internacionales, para la segunda promoción en UNILAB (Universidad de Integración Internacional de la Lusofonia Afrobrasileña), Campus dos Malês, ubicado en São Francisco do Conde (BA). Así, me convertí en la primera persona de mi familia en ingresar en la educación superior. En 2019 me gradué en Literatura y Lengua Portuguesa por la UNILAB. Además del aprendizaje académico formal, aproveché oportunidades en diferentes sectores, incluso como representante estudiantil en el departamento de Filología y como coordinador del centro académico de Literatura.

En 2023, defendí mi tesis del Master en la Área de Sociolingüística y Dialectología de la Universidad Federal de Bahía (UFBA), en el Programa de Posgrado en Lengua y Cultura. Actualmente estoy cursando el doctorado en la misma institución, donde soy responsable por el curso de doctorado en el cuerpo colegiado. Además, soy investigador del grupo GEPILIS (Grupo Interdisciplinario de Estudio, Extensión e Investigación en Lengua y Sociedad), de la UNILAB. Soy miembro del Proyecto Vertentes del Pueblo Portugués en el Estado de Bahía. Participo del Grupo de Investigación en Educación Lingüística y Literaria Antirracista del Campus Malês (EDULILA Malês – UNILAB/CNPq).

Destaco mi participación en el proyecto **Emancipa Sin Fronteras**: visión del mundo, vinculado a la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ) y como profesor voluntario del **Proyecto Emancipa Malês**. Además, soy miembro fundador y coordinador de Emancipa Guinea-Bissau. Para mí, la Rede Emancipa trata de aprender enseñando; supone mantener la esperanza de lo que parece imposible; luchar para aliviar los problemas raciales; luchar contra el machismo, contra la intolerancia religiosa, contra la desigualdad económica; luchar por el acceso a la Universidad y por una educación gratuita y de calidad. Emancipa es un colegio donde sus profesores trabajan para incentivar el éxito de sus alumnos.

Guinea-Bissau tiene una estructura educativa con muchas carencias, basada en un sistema educativo influenciado por el dominio colonial. Por tanto, existe una gran discrepancia en el acceso a la escuela entre mujeres y hombres, especialmente en las zonas rurales. Por ejemplo, Bafatá es considerada la región con mayor número de analfabetos del país, debido a la falta de estructura escolar y la ausencia de universidades en esta región.

En la lucha contra este escenario, dentro de la perspectiva pedagógica emancipadora, la Rede Emancipa busca formar ciudadanos independientes y críticos, a través de una educación centrada en las acciones reales de los estudiantes. En Emancipa la educación no se limita al aula, ya que la enseñanza se basa en la teoría y la práctica simultáneamente, de tal manera que el alumno pueda hablar de sus experiencias, contar su propia historia y sentirse valorado. La educación popular, en este sentido, logra transformar y darle autoestima al individuo, haciéndole comprender que todo lo que vivió en su comunidad es un conocimiento que debe ser valorado. Por lo tanto, elementos de la realidad guineana –como el cultivo de arroz, maíz, judías, la pesca, el tejido de tejidos tradicionales, etc.– pasan a legitimarse como conocimientos fundamentales de la experiencia social y a incluirse en los debates que tienen lugar durante las clases y en la redacción de textos.

Es posible observar, por tanto, que la Rede Emancipa se propone a debatir críticamente la realidad social y las formas de resistencia históricamente emprendidas, con el fin de transformar estas realidades. Por lo tanto, la acción más importante del Movimiento Emancipa es la construcción del entendimiento colectivo, con miras a enfrentar las dificultades que existen en la sociedad. Además del objetivo de ofrecer un curso para que los estudiantes sean aprobados en la Universidad, la educación popular apunta a construir críticamente caminos para que se encuentren dentro de su realidad. Por lo tanto, la lucha por el acceso a la educación brinda al estudiante una llave para la autoconstrucción, una oportunidad para desarrollar la ciudadanía y una llave que abre la puerta a muchas otras oportunidades. Todas estas acciones deben desarrollarse colectivamente, porque cuando nos unimos nos hacemos más fuertes para enfrentar el sistema establecido. El poder de Emancipa es el poder del pueblo organizado.

5. Consideraciones finales

Reconocemos que la Red Emancipa Malês enfrentará muchos desafíos, entre ellos: la necesidad de encontrar espacios que brinden oportunidades para que los estudiantes vean clases por videoconferencia en la red y participen en talleres sincrónicos y/o presenciales en diferentes territorios (principalmente en las comunidades sobrevivientes de los quilombos de São Francisco do Conde y Santo Amaro, en Luanda, Cabo Verde y en diferentes regiones de Guinea-Bissau), ya que Internet sigue representando uno de los mayores exponentes de la desigualdad de acceso, especialmente debido a las diferencias sociales y raciales; el respeto a los

diferentes husos horarios (entre todos los países de la CPLP puede haber una diferencia máxima de cinco horas); la necesidad de estímulo constante a los estudiantes que, provenientes de las clases trabajadoras, se encuentran más empobrecidos debido a las graves crisis económicas internacionales, agravadas también por la pandemia de la covid-19; etc.

Por otro lado, hemos observado que, a pesar de los desafíos, el proyecto internacionalista de la Rede Emancipa ha demostrado ser muy pertinente, desde la perspectiva de la descolonización. Brasil, Angola, Cabo Verde y Guinea-Bissau comparten la necesaria lucha por la educación popular. Respetando las debidas proporciones, se trata de países que comparten una herencia colonial, que ha promovido gravísimas desigualdades sociales, basadas en una estructura racista y sexista. Dicho esto, las poblaciones pobres se encuentran excluidas del derecho a la educación superior, que históricamente ha seguido siendo un privilegio de las élites hegemónicas. De esta manera, a través de la iniciativa Rede Emancipa, creemos que es posible reunir a estudiantes de diferentes nacionalidades y orígenes étnicos en un sueño común: las luchas por la independencia en el orden del ser, del conocimiento y del poder (Quijano, 2005).

---

6. Referencias

Cá, Lourenço Ocuni. (2005). *Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau*. 2005, 280f. Tese (Pós-graduação em Educación). Faculdade de Educación Universidade de Campinas (UNICAMP): Campinas- SP.

Freire, Paulo. (1978) *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo.* 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 173p.

Freire. Paulo. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Henriques, Joana Gorjão. (2017). *Racismo em Português: o Lado Esquecido do Colonialismo.* Rio de Janeiro: Tinta-da-China.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE.

Quijano, Aníbal. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: Lander, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.* Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. pp.117-142.

Sané, Samba. (2018). Os desafios da educación na Guiné-Bissau. *Revista Temas em Educación*, 27 (1), 55-77.

Somé, Sobonfu. (2002). *O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre a maneira de se relacionar*. São Paulo: Odisseus.

Vasconcelos, J. S., Mendes, M. T & Mussi, D. (2023) *Paulo Freire e a educación popular: esperançar em tempos de barbárie.* São Paulo: Elefante.

Notas

[1] Hablantes de portugués. Países cuya/s lengua/s oficiales incluye/n el portugués.

[2] A semejanza del “comentario de texto” de la Selectividad española, en Brasil el ENEM establece la obligatoriedad de componer una redacción o ensayo, a partir de unos o varios temas propuestos na mencionada prueba.

[3] Respecto al número de participantes inscritos por examen, ver: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico y https://vestibular.brasilescola.uol.com.br/enem/enem-2022-numero-de-inscritos-so-e-maior-que-edicao-passada/352717.html

[4] La **Región Metropolitana de Salvador** (RMS) fue creada por la Ley Federal nº14 de 08 de junio de 1973 y comprende los municipios que rodean la capital del Estado de Bahía, a saber: Camaçari, Candeias, Dias d’Ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Mata de São João, Pojuca, Salvador, **São Francisco do Conde**, São Sebastião do Passé, Simões Filho y Vera Cruz. Estos municipios comparten el octavo mayor PIB (Producto Interno Bruto) del Brasil, debido a su

próspera actividad económica e industrial. A su vez, la región conocida como **Recôncavo Baiano** indica el posicionamiento geográfico de los municipios localizados alrededor de la Bahía de Todos os Santos, que comparten una composición poblacional muy similar, especialmente debido a la influencia africana y afrobrasileña. Así, culturalmente, existen importantes manifestaciones de religiones afrobrasileñas, como el *candomblé*, y la *samba de roda* – esta última, considerada patrimonio inmaterial de la humanidad por el Instituto del Patrimonio Histórico, o IPHAN, en 2004.

[5] Estas convocaciones específicas fueron suspendidas en 2019, por orden del Ministerio de Educación, sobre regencia del Gobierno Federal de Jair Bolsonaro.

[6] Datos del Portal UNILAB en números: https://unilab.edu.br/unilab-em-numeros/. Accesado el 27 de abril de 2023.

[7] Datos del Portal *IBGE Cidades*: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-francisco-do-conde/panorama. Accesado el 18 de setiembre de 2023

[8] El Índice de desarrollo de la Educação Básica (Ideb) fue criado en 2007, y reune, en un solo indicador, los resultados de dos conceptos igualmente importantes para la calidad de la educación: el flujo escolar y las médias de desempeño en las evaluaciones. Se trata de una evaluación a gran escala, obtenida por medio del Censo Escolar, y de las médias de desempeño en el Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Por medio del Ideb son trazados objetivos de calidad educacional para los sistemas de enseñanza brasileños. Fuente: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb. Accesado el 18 septiembre de 2023.

[9] Los resultados preliminares del IDEB 2021 fueron obtenidos de la web: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados. Accesada el 27 de abril de 2023

[10] La clase de inauguración del Curso Popular de la Red Emancipa Malês fue

transcrita y publicada por medio del capítulo “Nô sta djuntu! Estamos juntos! El surgimento de Emancipa Malês”, en el libro: VASCONCELOS, Joana Salém, MENDES, Maíra Tavares & MUSSI, Daniela. (2023) *Paulo Freire e a educação popular: esperançar em tempos de barbárie.* São Paulo: Elefante.

[11] Fuente: https://unilab.edu.br/2022/07/20/projeto-de-extensao-rede-emancipa-males-cursinho-popular-recebe-estudantes-de-ensino-medio-na-acao-unilab-de-portas-abertas/ Accesado el: 18 de septiembre de 2023.

Insurgência, consciência negra e acesso ao ensino superior: a experiência dos Quilombos Educacionais

Gabriel Swahili Sales de Almeida:
Doutor em Educação (UFBA), Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, + 55 71 3283 7208, swahili@ufba.br

Wesley da Ressurreição Conceição
Pedagogo (UFBA), Mestrando em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia: Email: wesressur@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo traçar um panorama dos Quilombos Educacionais na Bahia, isto é, cursos preparatórios para ingresso no ensino superior, cujo público prioritário é a juventude negra oriunda de escola pública. Existentes desde a década de 1990, essas organizações negras, antes mesmo da aprovação das leis de ações afirmativas, promovem o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e lutam pela democratização das universidades no Brasil. Como resultado, identificamos que estes cursos preparatórios se diferenciam dos demais pela sua emergência na luta negra e predominância da chamada práxis pedagógica antirracista baseada na educação para as relações étnico-raciais.

Palavras-chave

Quilombo Educacional, Curso pré-vestibular, Ensino Superior, Movimento Negro

1. Abrindo os caminhos

A educação sempre foi uma das principais trincheiras de luta política para o Movimento Negro no Brasil. Antes mesmo da abolição da escravidão no Brasil, lideranças negras já entendiam que a educação era um instrumento importante de insurgência. Há relatos de que Cosme Bento das Chagas (Negro Cosme), uma das lideranças do Quilombo da Fazenda Lagoa Amarela, situado no Estado do Maranhão, chegou a criar uma escola de primeiras letras para os quilombolas, ainda no final da década de 1830 (Cruz, 2005). Negro Cosme também foi um dos líderes do levante popular conhecido como Balaiada.

A partir de maio de 1888, ano da abolição formal do sistema escravagista no Brasil, outras iniciativas educacionais negras surgiram. É o caso da Sociedade Beneficente Luiz Gama, fundada em São Paulo menos de uma semana após a abolição. Segundo Cleber Maciel (1985), o colégio mantido por essa instituição, além das aulas para jovens durante o dia, oferecia cursos noturnos para estudantes que trabalhavam. Além dessa, existem registros de outras iniciativas negras semelhantes nas décadas que sucederam a abolição[1], como, por exemplo, as iniciativas da Frente Negra Brasileira, do Teatro Experimental do Negro, entre outras. O Teatro Experimental do Negro (TEN), que teve como um dos fundadores Abdias Nascimento, promoveu em 1945 a Convenção Nacional do Negro Brasileiro, e dessa convenção saiu o Manifesto à Nação Brasileira, cujo uma das reivindicações era: “a admissão de gente negra para a educação secundária e superior e a formulação de uma lei antidiscriminatória acompanhada com medidas concretas para impedir que constituísse somente uma proclamação jurídica, vazia e sem sentido” (Nascimento *apud* Cardoso, 2010, p. 58).

O Movimento Negro sabia que a educação é uma das principais formas de emancipação social, mas que não bastava simplesmente o acesso aos sistemas educacionais, considerando que o currículo escolar brasileiro é demasiadamente eurocêntrico. Em vista disso, além da ampliação do acesso aos diferentes níveis educacionais, a militância negra tem, ao longo dos anos, reivindicado também a inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica e do ensino superior.

Uma iniciativa pouco comentada, mas que merece destaque é a da *Pedagogia Interétnica*, proposta pelo Núcleo Cultural Afro-Brasileiro de Salvador (NCAB). A proposta da Pedagogia Interétnica surgiu em Salvador no ano de 1978, resultado de uma pesquisa sobre relações raciais conduzida pelo NCAB em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Um dos coordenadores da pesquisa e também um dos fundadores do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, o sociólogo Manoel de Almeida Cruz conta que a Pedagogia Interétnica:

se baseia na concepção de uma linguagem total e pretende utilizar os meios de comunicação social, o teatro, palestras, debates nas escolas e comunidades, a fim de explicar as causas e os efeitos negativos do preconceito racial, do racismo e do etnocentrismo e, assim, criar uma nova escola que prestigie os valores culturais dos grupos étnicos dominados.

(Cruz, 1987, p.74)

A *Pedagogia Interétnica* contemplava não só as temáticas negras, como também as temáticas indígenas. Além disso, a proposta era abrangente, pois não se restringia à mudança do currículo dentro dos muros da escola, mas envolvia o diálogo com a comunidade, e com as artes. Infelizmente, a proposta não chegou a ser incorporada pelo sistema oficial de ensino de maneira mais ampla.

Em 1983, o então deputado federal Abdias Nascimento (Partido Democrático Trabalhista), um dos mais proeminentes intelectuais e militante negro, propôs o Projeto de Lei nº 1.332/83 que provavelmente foi uma das primeiras propostas legislativas de implementar políticas públicas de ações afirmativas no âmbito federal[2]. Nesse projeto, além de prever a criação de reserva de vagas para pessoas negras no serviço público e no ensino superior, previa-se também a inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis da educação. Importante destacar que o projeto de lei estabelecia a necessidade de envolvimento de entidades e intelectuais negras e negros engajados na formulação e execução da política, relatórios anuais e a indicação das fontes de recursos para implementação das medidas. No entanto, o projeto foi arquivado em 1989 sem ao menos ter sido votado pelo plenário da casa.

Dois anos depois, em 25 de abril de 1985, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia publicou a portaria nº 6.068, que estabelecia a inclusão do componente curricular *Introdução aos Estudos Africanos* nos currículos das escolas de 1º e 2º grau, públicas e privadas. A publicação dessa portaria foi fruto da luta de entidades do Movimento Negro na Bahia, como o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, os blocos afros e afoxés, o Movimento Negro Unificado (MNU) e os terreiros de candomblé. Segundo Arany Santana:

Os efeitos positivos das letras das músicas dos blocos afros da época, que tinham o firme propósito de combater o racismo, descortinar os heróis e heroínas da resistência negra, desconstruir os equívocos e estereótipos nos livros didáticos, firmar o padrão da beleza negra, contar a história da África (seus reinos, impérios, suas riquezas), valorizar e salvaguardar as religiões de matrizes africanas. Tudo isso encorajou o Ilê Aiyê, o Movimento Negro Unificado, os terreiros de Candomblé a solicitarem da Universidade Federal da Bahia, do Governo do Estado, da Universidade do Estado da Bahia, a inserção da temática africana e afro-brasileira

nos currículos das escolas públicas e privadas dos 1° e 2° graus, na ocasião.

(Santana, 2014, p. 250)

Anos depois, em 2003, finalmente foi sancionada, pelo governo do então presidente Lula, a Lei Federal nº 10.639/03, que tornou obrigatório em todo território brasileiro o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica. Passados alguns anos, em 2012, foi aprovada a Lei Federal nº 12.711/12, conhecida como a "lei de cotas", que estabeleceu a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e estudantes negros e negras nas instituições federais de ensino. O breve histórico que fizemos mostra que as sanções dessas leis não foram atos de benesse do governo brasileiro, e sim o resultado de anos de luta e engajamento político do Movimento Negro no Brasil. O traçado dessa linha do tempo se faz necessário para que possamos compreender o contexto de surgimento e a importância dos Quilombos Educacionais.

2. O Movimento dos Quilombos Educacionais da Bahia

O surgimento dos QEs, Quilombos Educacionais, está intrinsecamente ligado ao engajamento do Movimento Negro e sua luta em defesa da chamada educação para as relações étnico-raciais. Em 1989, aconteceu em Brasília o 40º Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE). Ali reunidos, algumas/alguns estudantes negras e negros começaram a idealizar o 1º Seminário Nacional de Estudantes Negros Universitários – o SENUN – que viria a ser realizado quatro anos depois, entre os dias 03 e 07 de setembro de 1993 na cidade de Salvador, com o tema: "A universidade que o povo negro quer".

Durante as suas vivências universitárias em Salvador, e na participação do Congresso da UNE, a juventude negra constatou que o número de estudantes negros e negras era ínfimo em relação ao total de estudantes do ensino superior. A partir disso, tiveram a ideia de criar um curso pré-vestibular para a juventude negra. É no contexto de organização do SENUN que, em 31 de julho de 1992, foi fundada em Salvador a Cooperativa Educacional Steve Biko, hoje Instituto Cultural Beneficente Steve Biko. O nome é uma homenagem a Steve Biko (Stephen Bantu Biko), um dos principais líderes e ativistas da luta contra o apartheid na África do Sul, e criador do Movimento da Consciência Negra.

A Biko, como ficou carinhosamente conhecida, é o primeiro curso pré-vestibular

voltado especificamente para a comunidade negra que se tem notícia em todo o Brasil, tornando-se assim o primeiro Quilombo Educacional. Mas o que são Quilombos Educacionais?

“Quilombos Educacionais” é a forma como são conhecidos na Bahia (sobretudo em Salvador), os cursos pré-vestibulares sociais voltados para estudantes negros e negras. Além da especificidade do público, o que diferencia um Quilombo Educacional dos demais cursos pré-vestibulares populares/comunitários é a intencionalidade política. O objetivo de um Quilombo Educacional não se resume somente à aprovação dos seus e das suas estudantes no vestibular. Essas organizações prezam pela chamada formação antirracista, através de um currículo que privilegie o ensino das histórias e culturas africanas e afrodiaspóricas. Por conta disso, existem nos Quilombos Educacionais, além das matérias tradicionais, um componente curricular obrigatório – Cidadania e Consciência Negra – mais conhecido como CCN, que pode aparecer tanto como uma matéria a parte (o que é mais comum), ou ter sua discussão diluída por todo o currículo (Conceição, 2019).

Nas aulas de CCN concentram-se as discussões sobre relações étnico-raciais, combate ao racismo, e histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. No entanto, cabem a todas as matérias de um Quilombo Educacional, sejam elas da área de linguagens, ciências humanas, ciências da natureza ou matemática, contemplar os saberes e fazeres dos povos negros e indígenas.

Por essa razão, podemos considerar os Quilombos Educacionais como instituições pioneiras no ensino da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Antes mesmo da aprovação da Lei nº 10.639 de 2003, os Quilombos Educacionais já promoviam uma política de reparação social e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Antes mesmo da promulgação da lei de cotas em 2012, os Quilombos Educacionais já reivindicavam a reserva de vagas para estudantes negras e negros, tendo inclusive participação ativa na implementação da política de cotas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que em 2002 se tornou a segunda universidade brasileira a estabelecer cotas para estudantes negros e negras. Nesse sentido, concordamos com Nilma Lino Gomes (2017, p. 16-17) quando ela afirma que:

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento

emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento.

Complementando, podemos afirmar que muitas, se não todas, as políticas públicas de ações afirmativas que beneficiaram o povo negro neste país foram frutos da atuação e da luta do Movimento Negro.

Como foi dito anteriormente, o primeiro Quilombo Educacional é o **Instituto Steve Biko**, fundado em Salvador no ano de 1992, hoje com 31 anos de existência. Influenciado por ele, outros Quilombos Educacionais foram sendo criados. Em 1999 foi criado o **Curso Popular de Pré-Vestibular Quilombo do Orobu**, em Cajazeiras V, bairro periférico de Salvador.

No ano de 2001 já existiam muitos outros Quilombos Educacionais: o **Centro de Cultura, Orientação e Estudos Quilombo** (COEQUILOMBO), fundado em 1999 no bairro de Plataforma; o **Curso Milton Santos** no bairro do IAPI; o **Quilombo Educacional Santa Bakhita** no bairro de Sussuarana; o **Curso Alternativo Santa Terezinha**; e o **Quilombo Asantewaa**, no bairro da Federação. Todos esses, bairros periféricos de Salvador. Em 2001 já existia também o **Curso Dom Clímério**, situado no município baiano de Vitória da Conquista, e o **Curso de Cruz das Almas**, outro município baiano. Juntos, todos esses Quilombos Educacionais supracitados fundaram o Fórum dos Quilombos Educacionais da Bahia (FOQUIBA), do qual falaremos mais adiante.

No ano de 2003 foi criado o pré-vestibular do **Quilombo Cabula**, inicialmente na comunidade de Engomadeira e, posteriormente, também com um núcleo na Mata Escura. Em 2004 foi fundado o **Pré-Vestibular Semear**, no bairro do São Gonçalo do Retiro em Salvador. Em 2006 foi fundado o **Quilombo Ilha**, em Vera Cruz, na Ilha de Itaparica. Em 2007, além dos já citados, temos registros do **Quilombo Cabricultura**, no bairro do Cabrito de Baixo; **Quilombo MARV**, situado no bairro de Itinga no município de Lauro de Freitas; **Pré-Vestibular Irmãos Emaús**, no bairro da Boa Viagem; e o **Quilombo de Ilha de Maré**, situado na Ilha de Maré, pertencente ao município de Salvador. Em 2008 foi fundado o **Pré-Vestibular Quilombola de Vitória da Conquista**, no município de Vitória da Conquista.

Quase dez anos depois, foi fundado em 2016 o **Pré-Vestibular Social Quilombo**

Amigos do Bem, no bairro de Plataforma. Em 2017 foram fundados o **Quilombo Educacional Vilma Reis**, que funcionava na Faculdade de Educação da UFBA e atualmente funciona na Faculdade de Economia da UFBA, na Praça da Piedade em Salvador (embora esteja alocado na UFBA, o projeto é independente e não tem vínculo institucional com a universidade); e o **Quilombo Educacional Kabengele Munanga** no município de Cachoeira. Em 2018 foi a vez da fundação do **Quilombo Educacional Onnim**, também em Cachoeira-BA. Em 2020 foi fundado em Salvador o **Quilombo Educacional Gbesa**, cujas aulas são online; e o pré-vestibular do **Instituto Comunitário Princesa Anastácia**, no bairro de São Caetano. E por fim, o **Pré-Vestibular Ana Santos**, fundado em 2021 e situado no bairro do Nordeste de Amaralina.

Ao longo de mais de 31 anos de história dos Quilombos Educacionais (1992-2023), temos conhecimento da existência de pelo menos 22 organizações na Bahia. Dessas, apenas cinco ainda se encontram em funcionamento: o Instituto Steve Biko[3], no bairro do Santo Antônio Além do Carmo; o Quilombo do Orobu[4] no bairro de Cajazeiras V; o Quilombo Ilha[5], na Ilha de Vera Cruz; o Quilombo Educacional Vilma Reis[6], na Faculdade de Economia da UFBA; e o Quilombo Educacional Gbesa[7], com aulas online. Acreditamos que o desaparecimento dos demais cursos se deve às dificuldades de manter uma instituição com o perfil dos Quilombos Educacionais. São vários os fatores que contribuíram para esse desaparecimento: com exceção do Instituto Steve Biko, nenhum dos outros quilombos possuíam ou possuem sede própria. Muitos funcionavam e/ou funcionam em espaços cedidos pela Igreja Católica. Isso porque muitos desses cursos foram promovidos ou apoiados pela Pastoral Afro-Brasileira da Igreja Católica. Mas suas permanências nesses espaços dependiam da boa vontade dos padres: um padre cedia o espaço em uma época, mas outro padre que chegasse depois poderia solicitar a devolução do espaço.

Outro fator que contribuiu para o desaparecimento de alguns cursos foi a disponibilidade das professoras e professores. Os e as docentes dos Quilombos Educacionais são voluntárias e voluntários. O trabalho nos Quilombos Educacionais geralmente é desenvolvido por pessoas engajadas na militância negra. O desafio para muitas professoras e professores é conseguir conciliar o emprego em outras instituições, os estudos (quando ainda são estudantes universitários), e o trabalho docente nos Quilombos Educacionais. Por mais que haja vontade, as vezes as questões estruturais e materiais impossibilitam a permanência. Esses dois fatores – a falta de espaço próprio para as aulas e a instabilidade do corpo docente – são as

principais causas da extinção de muitos Quilombos Educacionais. Cabe ressaltar que essas instituições oferecem o pré-vestibular gratuitamente ou cobrando valores muito abaixo dos praticados pelo mercado.

Em outros estados brasileiros existem cursos pré-vestibulares com características semelhantes à de um Quilombo Educacional. É o caso do Curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes, fundado em 1993 e o EDUCAFRO em 1997, ambos no estado do Rio de Janeiro. Os dois cursos também demonstram preocupação com a formação política da juventude e debatem as questões raciais no currículo. Em relação ao EDUCAFRO, uma curiosidade é que assim como muitos QE de Salvador, também possui vínculo com a Igreja Católica. A diferença entre esses cursos em outros estados e na Bahia é que somente em solo baiano eles ficaram conhecidos como Quilombos Educacionais.

3. O Fórum dos Quilombos Educacionais da Bahia – FOQUIBA

O Fórum dos Quilombos Educacionais da Bahia, o FOQUIBA, foi fundado em Salvador no dia 21 de outubro de 2001, a partir da articulação entre nove Quilombos Educacionais, sendo sete deles de Salvador, e dois de municípios do interior da Bahia. A ideia de fundação do FOQUIBA surgiu a partir de uma das propostas de encaminhamento aprovadas em assembleia realizada no Seminário Educacional para a Comunidade Negra, promovido pelo Centro Arquidiocesano de Articulação da Pastoral Afro (CAAPA), realizado em 2001. O objetivo da realização deste seminário era discutir o cenário educacional baiano, sobretudo no que se refere ao ingresso e a permanência da comunidade negra no ensino superior. Além dos nove Quilombos Educacionais citados anteriormente, participaram desse seminário a Escola Eugenia Anna dos Santos, fundada em 1978, que até os dias atuais funciona dentro do terreiro de candomblé Ilê Axé Opô Afonjá, no bairro do São Gonçalo do Retiro, e o Instituto CEAFRO (Estudo e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero), fundado em 1995 e vinculado ao Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO-UFBA). Destacamos o pioneirismo da Escola Eugenia Anna dos Santos e do seu projeto político-pedagógico (PPP) intitulado *Irê Ayó[8]* e criado pela pesquisadora Vanda Machado, no que se refere ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em Salvador. Tanto a Escola Eugenia Anna dos Santos como o CEAFRO apoiaram o FOQUIBA, mas não chegaram a compor o Fórum.

O FOQUIBA foi responsável pelo fortalecimento dos Quilombos Educacionais, que passaram a atuar em rede a partir da sua criação, mas mantendo a autonomia

administrativa e pedagógica de cada QE. O Fórum passou a fazer a interlocução entre os Quilombos Educacionais e as demais instituições, sejam elas públicas ou privadas. Através do FOQUIBA, por exemplo, os Quilombos Educacionais receberam apoio, nos anos de 2004 e 2005, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) vinculada ao Ministério da Educação, que promoveu o Programa de Diversidade na Universidade, programa que apoiava Projetos Inovadores de Cursos. Além disso, o FOQUIBA integrou o Conselho Municipal de Educação da cidade de Salvador, atuou no Fórum Permanente de discussão Étnico-Racial da Secretaria de Educação da Bahia, já teve assento no Conselho de Desenvolvimento da Comunidade Negra (CDCN), órgão ligado à Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPROMI) do estado da Bahia.

Entre os anos de 2007 e 2010, o FOQUIBA teve um projeto financiado pela Coordenadoria Ecumênica de Serviço (CESE), através do Programa de Apoio Estratégico (PAE). Durante esse projeto, o FOQUIBA promoveu formações de professoras e professores dos Quilombos Educacionais, construiu módulos de conteúdos dos pré-vestibulares com enfoque nas questões de raça e gênero e encontros entre docentes, discentes e a comunidade em geral. O FOQUIBA também teve papel decisivo na adoção da política de cotas nas universidades baianas, e na isenção do pagamento da taxa de inscrição do vestibular para os estudantes de escolas públicas.

Embora não se saiba ao certo quando os cursos pré-vestibulares para negros passaram a se autodenominar “quilombos educacionais”, sem dúvidas, foi por conta do FOQUIBA que a nomenclatura se popularizou. E a escolha pelo uso do termo “quilombo” já evidencia o caráter insurgente desse movimento. Historicamente, os quilombos se constituíram enquanto o mais radical empreendimento contra o colonialismo e o sistema escravagista. Diante de toda a violência, perversidade e desumanização perpetrada pelo sistema colonial e pelo racismo, o quilombo é, não só um lugar de refúgio, mas também de fortalecimento, preservação da ancestralidade, prática espiritual e de contra-ataque. De acordo com Clóvis Moura (2001), durante a vigência do sistema escravocrata, era somente no quilombo que o negro e a negra adquiriam a cidadania. Ainda segundo Moura:

A terra, o espaço quilombola, é um reduto livre que também nega o sistema de propriedade escravista. […] O território quilombola é também uma negação dialética do tipo de propriedade legal no escravismo. A mesma coisa podemos dizer do ponto de vista político. O quilombo é um reduto que expressa a sua radicalidade

através da formação de um outro poder: o Poder quilombola. Somente assim o quilombo poderá ser governado. Socialmente o quilombo também é uma expressão de radicalidade. Ele não reproduz o tipo de propriedade, família e distribuição de renda de acordo com o sistema escravista. Pelo contrário. Economicamente o seu sistema de trabalho, executado por homens livres é outra negação ao trabalho escravo praticado nos engenhos, nos latifúndios e fazendas. Além disto, é também uma negação à monocultura de exportação, produzindo uma policultura para o consumo. Em todos os níveis da sua estrutura, portanto, o quilombo expressa essa radicalidade de negação à ordem social escravista, suas instituições e valores.

(2001, p. 106, grifos do autor)

O Quilombo dos Palmares (séculos XVI e XVII), o maior quilombo que se tem notícias e que se localizava na região que hoje compreende o estado do Alagoas, sem dúvidas é a maior referência para a militância negra brasileira. Com o fim da escravidão no Brasil, em 1888, a ideia de quilombo é ressignificada. E os dois principais teóricos que vão trabalhar com o conceito contemporâneo de quilombo são Abdias Nascimento e Beatriz Nascimento. Para Beatriz Nascimento (2005, p. 124):

Quilombo passou a ser sinônimo de povo negro, sinônimo de comportamento do negro e esperança para uma melhor sociedade. Passou a ser sede interior e exterior de todas as formas de resistência cultural. Tudo, de atitude à associação, seria quilombo, desde que buscasse maior valorização da herança negra.

Durante sua trajetória o quilombo serve de símbolo que abrange conotações de resistência étnica e política. Como instituição guarda características singulares do seu modelo africano. Como prática política apregoa ideais de emancipação de cunho liberal que a qualquer momento de crise da nacionalidade brasileira corrige distorções impostas pelos poderes dominantes.

Como dissemos, os cursos pré-vestibulares para negros e negras buscam não apenas o ingresso do povo negro nas universidades. Eles também promovem “maior valorização da herança negra” e “corrigem distorções impostas pelos poderes dominantes” (Nascimento, Beatriz, 2005), através da educação. Justamente por isso eles são Quilombos Educacionais. Ora, ao longo desses mais de

trinta anos de trajetória, os Quilombos Educacionais têm ajudado a ampliar o número de estudantes negras e negros no ensino superior e, consequentemente, nas profissões e postos de trabalho. Eles, antes mesmo do Estado, têm promovido políticas de inclusão social e ações afirmativas. E partindo dessa premissa, podemos considerar também outras organizações negras ligadas direta ou indiretamente à educação, ainda que não sejam cursos pré-vestibulares, como Quilombos Educacionais. Tomando a cidade de Salvador como exemplo, podemos dizer que são também Quilombos Educacionais instituições como a Escola Eugênia Anna dos Santos, a Escola Mãe Hilda Jitolu[9], a Escola Olodum[10], a Escola Comunitária Maria Gregória dos Santos[11], o Instituto Oyá[12], e os blocos afros e afoxés que, por meio de suas músicas, educam gerações de negras e negros. Essas organizações promovem o que Abdias Nascimento (2009, p. 203) chama de *quilombismo*:

O quilombismo se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso, facilitando sua defesa e sua organização econômico-social própria, como também podiam assumir modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo. Não importam as aparências e os objetivos declarados: fundamentalmente, todas elas preencheram uma importante função social para a comunidade negra, desempenhando um papel relevante em sua sustentação. Genuínos focos de resistência física e cultural.

É inspirado pelos ideais do quilombismo que os Quilombos Educacionais têm resistido ao longo de mais de três décadas. Ainda que o cenário tenha mudado nos últimos anos, e o quantitativo de estudantes negros e negras tenha aumentado nas universidades, o número ainda está longe do ideal, sobretudo nos cursos que gozam de maior prestígio social, como direito, as engenharias, medicina, odontologia, arquitetura e administração. Nos cursos de pós-graduação o cenário é ainda mais embranquecido, embora o número de estudantes negros e negras também tenha aumentado nos últimos anos.

Mesmo com todas as dificuldades estruturais (falta de sede própria) e financeiras (financiamentos só ocorreram em momentos pontuais, como mostramos acima), os Quilombos Educacionais seguem se reinventando. Mantendo-se apenas com a boa vontade e os ideais das pessoas que os compõem, ou com as baixas taxas cobradas

aos estudantes, essas organizações de utilidade pública e de relevância social seguem fazendo história e dando exemplo ao Estado Brasileiro de que é sim possível promover aquilo que entendem como uma educação antirracista, que contemple os saberes e fazeres de origem africana no contexto brasileiro.

Referências

Cardoso, Nádia Maria. (2010). *Instituto Steve Biko: juventude negra mobilizando-se por políticas de afirmação dos negros no ensino superior*. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

Conceição, Wesley da R. (2019). *"Se Palmares não vive mais, faremos Palmares de novo": o Movimento dos Quilombos Educacionais em Salvador-BA*. 74f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Cruz, Manoel de Almeida. (1987). Pedagogia interétnica. *Cadernos de Pesquisa*, (63), 74-76. Recuperado em 22 de abril de 2023, de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741987000400015&lng=pt&tlng=pt.

Cruz, Mariléia. (2005). Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: Romão, Jeruse (org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Domingues, Petrônio. (2008). Um «templo de luz»: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira De Educação*, *13*(39), 517–534. https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008.

Fonseca, Marcos Vinicius. (2000). A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil. *Educação em Revista*, (número especial), 95-122. Recuperado em 21 de abril de 2023, de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982000000200006&lng=es&tlng=pt.

Gomes, Nilma Lino. (2017). *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes.

Machado, Vanda. (2019). *Irê Ayó: uma epistemologia afro-brasileira*. Salvador: EDUFBA.

Maciel, Cleber da Silva. (1985). *Discriminações raciais: negros em Campinas (1888-1926): alguns aspectos*. 188 f. Dissertação (mestrado)-Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1574563. Acesso em: 21 abr. 2023.

Moura, Clóvis. (2001). A quilombagem como expressão de protesto radical. In Moura, Clóvis (org.). *Os quilombos na dinâmica social do Brasil*. Maceió: EDUFAL, pp. 103-115.

Nascimento, Abdias. (2009). Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: Nascimento, Elisa Larkin (org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, pp. 197-218.

Nascimento, Beatriz. (2005). O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: Ratts, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial, pp. 117-127.

Passos, Maria Clara Araújo dos, & Pinheiro, Bárbara Carine Soares. (2021). Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020). *Cadernos De Gênero E Diversidade*, *7*(1), 118–135. https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43442.

Santana, Arany. (2014). Educação no Ilê Aiyê – 40 anos. In: Jaime Sodré [et al]. *Ilê Aiyê*: *40 anos*. Salvador: Neoplan.

Santos, Aurelieuza Nascimento. (2020). *Escola Mãe Hilda: território insurgente da pedagogia da ancestralidade antirracista*. (Dissertação) Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia. 211f. Salvador-BA.

Santos, Paulo Roberto de Souza. (2018). *História e ousadia, resistência na periferia: o caso do Quilombo educacional do Orobu.* Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia. 108f. Salvador-BA.

Notas

[1] Ver: Domingues, Petrônio (2008). *Um «templo de luz»: Frente Negra Brasileira (1931-1937)*.

[2] Sobre o Projeto de Lei nº1.332/83, ver:

http://www.abdias.com.br/atuacao_parlamentar/atuacao_parlamentar.htm

[3] Sobre o Instituto Steve Biko, ver: Cardoso, Nádia Maria. (2010). *Instituto Steve Biko: juventude negra mobilizando-se por políticas de afirmação dos negros no ensino superior*.

[4] Sobre o Quilombo do Orobu, ver: Santos, Paulo Roberto. (2018). *História e ousadia, resistência na periferia: o caso do Quilombo educacional do Orobu*..

[5] Sobre o Instituto Quilombo Ilha, ver: https://quilomboilha.org.br/?page_id=20.

[6] Sobre o Quilombo Educacional Vilma Reis, ver: https://quilomboeduvilmareis.wixsite.com/prevestvilmareis/about-us.

[7] Sobre o Quilombo Educacional Gbesa, ver: https://www.quilomboeducacionalgbesa.com.br/o-quilombo.

[8] Sobre o Projeto Irê Ayó, ver: Machado, Vanda. (2019). *Irê Ayó: uma epistemologia afro-brasileira*.

[9] Sobre a Escola Mãe Hilda Jitolu, ver: Santos, Aurelielza. (2020). *Escola Mãe Hilda: território insurgente da pedagogia da ancestralidade antirracista.*

[10] Sobre a Escola Olodum, ver: http://blogescolaolodum.wilivro.com.br/index.html@page_id=4.html.

[11] Sobre a Escola Comunitária Maria Gregória dos Santos ver: https://betemel2.wixsite.com/escolamariagregoria/about-us.

[12] Sobre o Instituto Oyá, ver: https://institutooya.org/web/o-instituto/.

Insurgency, black consciousness and access to higher education: the Quilombos Educacionais experience

Gabriel Swahili Sales de Almeida:
Doutor em Educação (UFBA), Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, + 55 71 3283 7208

Wesley da Ressurreição Conceição
Pedagogo (UFBA), Mestrando em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia:

Abstract

This work aims to provide an overview of *Quilombos Educacionais – Educational Maroons* -in Bahia, that is, preparatory courses for entry into higher education, whose priority audience is black youth from public schools. Existing since the 1990s, these black organizations, even before the approval of affirmative action laws, promote the teaching of African and Afro-Brazilian histories and cultures and fight for the democratization of universities in Brazil. As a result, we identified that these preparatory courses differ from others due to their emergence in the black struggle and the predominance of the so-called anti-racist pedagogical praxis based on education for ethnic-racial relations.

Keywords:

Quilombo Educacional, Pre-university course, Higher Education, Black Movement

1. Opening the ways

Education has always been one of the main trenches of the political struggle for the Black Movement in Brazil. Even before the abolition of enslavement in Brazil, black leaders already understood that education was an important instrument of insurgency. There are reports that Cosme Bento das Chagas (Negro Cosme), one of the leaders of the Quilombo – *maroon community* – da Fazenda Lagoa Amarela, located in the State of Maranhão, even created a school of First Letters – *elementary school* – for the quilombolas – *maroons* –, still at the end of the 1830s (Cruz, 2005). Negro Cosme was also one of the leaders of the popular uprising

known as Balaiada.

From May 1888, the year of the formal abolition of the slavery system in Brazil, other black educational initiatives emerged. This is the case of Sociedade Beneficente – *Charitable Society* – Luiz Gama, founded in São Paulo less than a week after abolition. According to Cleber Maciel (1985), the school maintained by this institution, in addition to classes for young people during the day, offered night courses for working students. In addition to this, there are records of other similar black initiatives in the decades following abolition, such as, for example, the initiatives of the Frente Negra Brasileira – *Negro Brazilian Front* –[1], the Teatro Experimental do Negro/TEN – *Negro's Experimental Theater* -, among others. The Teatro Experimental do Negro, one of whose founders was Abdias Nascimento, promoted the National Convention of Negro Brazilians in 1945, and from this convention came the Manifesto to the Brazilian Nation, one of whose demands was: "the admission of negro folk for secondary and higher education and the formulation of an anti-discrimination law accompanied by concrete measures to prevent it from merely constituting a legal proclamation, empty and meaningless" (Nascimento apud Cardoso, 2010, p. 58).

The Black Movement knew that education is one of the main forms of social emancipation, but that simply access to educational systems was not enough, considering that the Brazilian school curriculum is too Eurocentric. Given this, in addition to expanding access to different educational levels, black activism has, over the years, also demanded the inclusion of the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in basic education and higher education curricula.

An initiative that is hardly discussed, but deserves to be highlighted, is the Pedagogia Interétnica – *Interethnic Pedagogy* -, proposed by the Núcleo Cultural Afro-Brasileiro/NCAB – *Afro-brazilian Cultural Center* -, de Salvador. The proposal for Pedagogia Interétnica emerged in Salvador in 1978, the result of research on racial relations conducted by NCAB in partnership with the Universidade Federal da Bahia/UFBA – *Federal University of Bahia*. One of the research coordinators and also one of the founders of the Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, the sociologist Manoel de Almeida Cruz says that Pedagogia Interétnica:

is based on the conception of a total language and aims to use the means of social communication, theater, lectures, debates in schools and communities, in order to explain the causes and negative effects of racial prejudice, racism and

ethnocentrism and, thus, create a new school that honors the cultural values of the dominated ethnic groups.

(Cruz, 1987, p.74, our translation)[2]

The *Pedagogia Interétnica* included not only black themes but also Native American themes. Furthermore, the proposal was comprehensive, as it was not restricted to changing the curriculum within the school walls, but involved dialogue with the community, and with the arts. Unfortunately, the proposal was not incorporated into the official education system more broadly.

In 1983, the then federal congressman Abdias Nascimento by the Partido Democrático Trabalhista – *Democratic Labor Party* -, one of the most prominent intellectuals and black activists, proposed Bill No. 1,332/83, which was probably one of the first legislative proposals to implement public affirmative action policies within the federal scope[3]. In this project, in addition to the proposition to create quota reservations for black people in public service and higher education, there was the proposition of inclusion, at all levels of education, of the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture. It is important to highlight that the bill established the need for the involvement of black organizations and engaged black intellectuals in the formulation and execution of the policy, mandatory annual reports, and the indication of sources of resources for implementing the measures. However, the project was shelved in 1989 without even being voted on by the House plenary.

Two years later, on April 25, 1985, the Bahia State Secretary of Education and Culture published ordinance No. 6,068, which established the inclusion of the curricular component *Introduction to African Studies* in the curricula of primary and secondary schools, public and private. The publication of this ordinance was the result of the struggle of entities of the Black Movement in Bahia, such as the Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, the Afro and Afoxé carnival groups, the Movimento Negro Unificado/MNU – *Unified Black Movement* – and the Terreiros de Candomblé (Candomble houses). According to Arany Santana:

The positive effects of the lyrics of the Afro carnival groups' songs at the time, which had the firm purpose of combating racism, uncovering the heroes and heroines of black resistance, deconstructing misconceptions and stereotypes in

textbooks, reinforcing the standard of black beauty, telling the history of Africa (its kingdoms, empires, its riches), value and safeguard African origin religions. All this encouraged Ilê Aiyê, the Movimento Negro Unificado (Unified Black Movement), and the Candomblé houses to request from the Universidade Federal da Bahia (Federal University of Bahia), the State Government, the Universidade do Estado da Bahia (State University of Bahia), the inclusion of African and Afro-Brazilian themes in the curricula of public elementary and high schools, at the time.

(Santana, 2014, p. 250, our translation)[4]

Years later, in 2003, was finally sanctioned – by the government of then President Lula – the Federal Law No. 10,639/03, which made the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture mandatory in basic education throughout Brazil. A few years later, in 2012, Federal Law No. 12,711/12, known as the "quota law", was approved, which established the reservation of university places for public school students and black students in federal educational institutions. The brief background we made shows that the approval of these laws was not an act of kindness from the Brazilian government, but rather the result of years of struggle and political engagement by the Black Movement in Brazil. Drawing this timeline is necessary so that we can understand the context of the emergence and importance of the Quilombos Educacionais – *Educational Maroons.*

2. The Movement of Quilombos Educacionais – Educational Maroons – in Bahia

The emergence of the QEs, Quilombos Educacionais, is intrinsically linked to the engagement of the Black Movement and its struggle in defense of so-called education for ethnic-racial relations. In 1989, the 40th Congress of the União Nacional dos Estudantes/UNE – *National Union of Students* – took place in Brasília. Gathered there, some black students began to idealize the 1st Seminário Nacional de Estudantes Negros Universitários/SENUN – *National Seminar of Black University Students* -, which would be held four years later, between the 3rd and 7th of September 1993 in the city of Salvador, with the theme: "The university that black people want".

During their university experiences in Salvador, and when participating in the UNE Congress, black youth found that the number of black students was tiny in relation to the total number of higher education students. From this, they had the idea of

creating a pre-university course for black youth. It is in the context of the organization of SENUN that, on July 31, 1992, the Cooperativa Educacional Steve Biko – *Steve Biko Educational Cooperative* – was founded in Salvador, today the Instituto Cultural Beneficente Steve Biko – *Steve Biko Beneficent Cultural Institute*. The name is a tribute to Steve Biko, Stephen Bantu Biko, one of the main leaders and activists in the fight against apartheid in South Africa, and one of the creators of the Black Consciousness Movement.

The Biko, as it became affectionately known, is the first pre-university course specifically aimed at the black community known throughout Brazil, thus becoming the first Quilombo Educacional. But what are Quilombos Educacionais?

“Quilombos Educacionais” is how they are known in Bahia, especially in Salvador, the social pre-university courses aimed at black students. In addition to the specificity of the audience, what differentiates a Quilombo Educacional from other popular/community pre-university courses is its political intentionality. The objective of a Quilombo Educacional is not just limited to the approval of its students in the entrance exam. These organizations value so-called anti-racist training, through a curriculum that prioritizes the teaching of African and Afro-diasporic histories and cultures. Because of this, in the Quilombos Educacionais, in addition to traditional subjects, there is a mandatory curricular component, Cidadania e Consciência Negra – *Citizenship and Black Consciousness* -, better known as CCN, which can appear either as a separate subject (which is more common) or have its discussion diluted throughout the curriculum (Conceição, 2019).

CCN classes focus on discussions about ethnic-racial relations, combating racism, and African and Afro-Brazilian histories and cultures. However, it is up to all classes in a Quilombo Educacional, whether in the area of languages, human sciences, natural sciences, or mathematics, to contemplate the knowledge and practices of black and indigenous peoples.

For this reason, we can consider the Quilombos Educacionais as pioneering institutions in teaching Education for Ethnic-Racial Relations (ERER, as its acronym is known in Portuguese). Even before the approval of Law No. 10,639 of 2003, Quilombos Educacionais already promoted a policy of social reparation and teaching African and Afro-Brazilian history and culture. Even before the enactment of the quota law in 2012, the Quilombos Educacionais were already demanding the reservation of places for black students, even having active participation in the implementation of the quota policy at the Universidade do Estado da Bahia/UNEB –

State University of Bahia -, which in 2002 became the second Brazilian university to establish quotas for black students. In this sense, we agree with Nilma Lino Gomes (2017, p. 16-17, our translation) when she states that:

Social movements are producers and articulators of knowledge constructed by non-hegemonic and counter-hegemonic groups in our society. They act as pedagogues in political and social relations. Much of the emancipatory knowledge produced by sociology, anthropology and education in Brazil is due to the educational role played by these movements, which interrogate scientific knowledge, make new themes emerge, question concepts and dynamize knowledge.[5]

In addition, we can say that many (if not all) public affirmative action policies that benefited black people in this country were the result of the actions and struggles of the Black Movement.

As previously mentioned, the first Quilombo Educacional is the **Instituto Steve Biko** – *Steve Biko Institute* -, founded in Salvador in 1992, now 31 years old. Influenced by him, other Quilombos Educacionais were created. In 1999, the **Curso Popular de Pré-Vestibular Quilombo do Orobu** – *Popular Pre-Entrance Course Quilombo do Orobu* – was created, in Cajazeiras V, a peripheral neighborhood of Salvador.

In 2001, there were already many other Quilombos Educacionais: o **Centro de Cultura, Orientação e Estudos Quilombo/** COEQUILOMBO **–** *Quilombo Culture, Guidance, and Studies Center* -, founded in 1999 in the Plataforma neighborhood; the **Curso Milton Santos** – *Milton Santos Course* – in the IAPI neighborhood; the **Quilombo Educacional Santa Bakhita** – *Saint Bakhita Educational Maroon* – in the Sussuarana neighborhood; the **Curso Alternativo Santa Terezinha** – *Saint Terezinha Alternative Course* –; and **Quilombo Asantewaa**, in the Federation neighborhood. All of these, are peripheral neighborhoods of Salvador. In 2001, the **Curso Dom Climério** – *Dom Climério Course* – also existed, located in the Bahian municipality of Vitória da Conquista, and the **Curso de Cruz das Almas** – *Cruz das Almas Course* -, another Bahian municipality. Together, all these aforementioned Quilombos Educacionais founded the Fórum dos Quilombos Educacionais da Bahia/ FOQUIBA – *Bahia Educational Maroons Forum* -, which we will talk about later.

In 2003, the **Quilombo Cabula** pre-university course was created, initially in the

community of Engomadeira and, later, also with a center in Mata Escura. In 2004, the **Pré-Vestibular Semear** – *Semear Pre-university Course* – was founded, in the São Gonçalo do Retiro neighborhood in Salvador. In 2006, **Quilombo Ilha** was founded, in Vera Cruz, on the Island of Itaparica. In 2007, in addition to those already mentioned, we have records of **Quilombo Cabricultura**, in the neighborhood of Cabrito de Baixo; **Quilombo MARV**, located in the Itinga neighborhood in the municipality of Lauro de Freitas; **Pré-Vestibular Irmãos Emaús** – *Emaús Brothers Pre-university Course* -, in the Boa Viagem neighborhood; and **Quilombo de Ilha de Maré**, located on Ilha de Maré, belonging to the municipality of Salvador. In 2008, the **Pré-Vestibular Quilombola de Vitória da Conquista** – *Vitória da Conquista's Maroon Pre-university Course* – was founded, in the municipality of Vitória da Conquista.

Almost ten years later, the **Pré-Vestibular Social Quilombo Amigos do Bem** – Pre-*University Social Course Quilombo Amigos do Bem* – was founded in 2016, in the Plataforma neighborhood. In 2017, **Quilombo Educacional Vilma Reis** was founded, which operated at the Faculty of Education of Universidade Federal da Bahia/UFBA and currently operates at the Faculty of Economics/UFBA, in the Praça da Piedade, Salvador (although it is located at UFBA, the project is independent and has no institutional link with the university); and **Quilombo Educacional Kabengele Munanga** in the municipality of Cachoeira. In 2018, **Quilombo Educacional Onnim** was founded, also in Cachoeira-BA. In 2020, **Quilombo Educacional Gbesa** was founded in Salvador, whose classes are online; and the pre-university course of **Instituto Comunitário Princesa Anastácia** – *Anastácia Princess Community Institute* -, in the São Caetano neighborhood. And finally, the **Pré-Vestibular Ana Santos**, which was founded in 2021 and located in the Nordeste de Amaralina neighborhood.

Over the more than 31 years of history of Quilombos Educacionais (1992-2023), we are aware of the existence of at least 22 organizations in Bahia. Of these, only five are still in operation: the Instituto Steve Biko[6], in the Santo Antônio Além do Carmo neighborhood; Quilombo do Orobu[7] in the Cajazeiras V neighborhood; Quilombo Ilha[8], on Vera Cruz Island; Quilombo Educacional Vilma Reis[9], at the UFBA Faculty of Economics; and Quilombo Educacional Gbesa[10], with online classes. We believe that the disappearance of the other courses is due to the difficulties of maintaining an institution with the profile of the Quilombos Educacionais. Several factors contributed to this disappearance: except for the Steve Biko Institute, none of the other quilombos had or have the ownership of their

headquarters. Many operated and/or operate in spaces provided by the Catholic Church. This is because many of these courses were promoted or supported by the Pastoral Afro-Brasileira[11] of the Catholic Church. But their stay in these spaces depended on the goodwill of the priests: a priest gave access to the space at one time, but another priest who arrived later could request the space to be returned.

Another factor that contributed to the disappearance of some courses was the availability of teachers. The teachers at Quilombos Educacionais are volunteers. The work in Quilombos Educacionais is generally carried out by people engaged in black activism. The challenge for many teachers is to be able to balance employment in other institutions, studies (when they are still university students), and teaching work in Quilombos Educacionais. No matter how much you want, sometimes structural and material issues make it impossible to endure. These two factors – the lack of dedicated space for classes and the instability of the teaching staff – are the main causes of the extinction of many Quilombos Educacionais. It is worth noting that these institutions offer pre-university courses for free or at prices well below those charged by the market.

In other Brazilian states, there are pre-university courses with characteristics similar to those of a Quilombo Educacional. This is the case of the Curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes – *Pre-University Course for Black and Needy People* -, founded in 1993, and EDUCAFRO in 1997, both in the state of Rio de Janeiro. The two courses also demonstrate concern for the political training of youth and debate racial issues in the curriculum. Regarding EDUCAFRO, an interesting fact is that, like many QEs in Salvador, it also has links with the Catholic Church. The difference between these courses in other states and Bahia is that only on Bahian soil did they become known as Quilombos Educacionais.

3. The Fórum dos Quilombos Educacionais da Bahia/ FOQUIBA – *Bahia Educational Maroons Forum*

The Fórum dos Quilombos Educacionais da Bahia/FOQUIBA, was founded in Salvador on October 21, 2001, from the articulation between nine Quilombos Educacionais, seven of which are from Salvador, and two from municipalities in the interior of Bahia. The idea of founding FOQUIBA arose from one of the forwarding proposals approved in an assembly held at the Educational Seminar for the Black Community, promoted by the Centro Arquidiocesano de Articulação da Pastoral Afro/CAAPA – *Archdiocesan Center for Articulation of Afro Pastoral* -, held in 2001.

The objective of holding this seminar was to discuss the Bahian educational scenario, especially about the entry and permanence of the black community in higher education. In addition to the nine Educational Quilombos mentioned above, also participated in this seminar: the Eugenia Anna dos Santos School, founded in 1978, which to this day operates within the Ilê Axé Opô Afonjá Candomblé house, in the São Gonçalo do Retiro neighborhood, and the CEAFRO (*Study and Professionalization for Racial and Gender Equality*) Institute, founded in 1995 and linked to the Centro de Estudos Afro-Orientais – *Center for Afro-Oriental Studies* – at the Federal University of Bahia, also known as CEAO-UFBA. We highlight the pioneering spirit of Escola Eugenia Anna dos Santos and its political-pedagogical project (PPP) entitled Irê Ayó*[12]*, created by researcher Vanda Machado, with regard to teaching African and Afro-Brazilian history and culture in Salvador. Both Escola Eugenia Anna dos Santos and CEAFRO supported FOQUIBA but did not form part of the Forum.

FOQUIBA was responsible for strengthening the Quilombos Educacionais, which began to operate as a network after its creation while maintaining the administrative and pedagogical autonomy of each Quilombo Educacional. The Forum began to establish dialogue between the Quilombos Educacionais and other institutions, whether public or private. Through FOQUIBA, for example, Quilombos Educacionais received support, in 2004 and 2005, from the Secretariat of Continuing Education, Literacy and Diversity (SECAD) linked to the Ministry of Education, which promoted the Diversity Program at the University, a program that supported Innovative Course Projects. Furthermore, FOQUIBA was part of the Municipal Education Council of the city of Salvador, acted in the Permanent Ethnic-Racial Discussion Forum of the Secretariat of Education of Bahia, has already had a seat on the Council for the Conselho de Desenvolvimento da Comunidade Negra/CDCN – *Development of the Black Community Council* -, a body linked to the Secretaria de Promoção da Igualdade Racial/SEPROMI – *Secretariat of Promotion of Racial Equality* – in the state of Bahia.

Between 2007 and 2010, FOQUIBA had a project financed by the Coordenadoria Ecumênica de Serviço/CESE – *Ecumenical Service Coordination* -, through the Programa de Apoio Estratégico/PAE – *Strategic Support Program*. During this project, FOQUIBA promoted training for teachers from Quilombos Educacionais, built content modules for pre-university courses focusing on issues of race and gender, and meetings between teachers, students, and the community in general. FOQUIBA also played a decisive role in the adoption of the quota policy in Bahian universities

and in the exemption from paying the entrance exam registration fee for public school students.

Although it is not known for sure when pre-university courses for black people started calling themselves “quilombos educacionais”, without a doubt, it was because of FOQUIBA that the nomenclature became popular. And the choice to use the term “quilombo” already highlights the insurgent nature of this movement. Historically, quilombos were the most radical enterprise against colonialism and the slavery system. In the face of all the violence, perversity, and dehumanization perpetrated by the colonial system and racism, the quilombo is not only a place of refuge but also a place of strengthening, preservation of ancestry, spiritual practice, and counterattack. According to Clóvis Moura (2001), during the slavery system, it was only in quilombos that black men and women acquired citizenship. Still according to Moura:

The land, the quilombola space, is a free stronghold that also denies the slave property system. […] The quilombola territory is also a dialectical denial of the type of legal property in slavery. The same thing can be said from a political point of view. The quilombo is a stronghold that expresses its radicality through the formation of another power: the Quilombola Power. Only in this way can the quilombo be governed. Socially, quilombo is also an expression of radicalism. It does not reproduce the type of property, family, and income distribution according to the slave system. On the contrary. Economically, its work system, carried out by free men, is another denial of the slave labor practiced on mills, large estates, and farms. Furthermore, it is also a denial of export monoculture, producing polyculture for consumption. At all levels of its structure, therefore, the quilombo expresses this radical denial of the slave social order, its institutions, and its values. (2001, p. 106, author’s emphasis, our translation).[13]

Quilombo dos Palmares (16th and 17th centuries), the largest known quilombo and which was in the region that today comprises the state of Alagoas, is without a doubt the biggest reference for Brazilian black militancy. With the end of slavery in Brazil, in 1888, the idea of quilombo was given new meaning. The two main theorists who will work with the contemporary concept of quilombo are Abdias Nascimento and Beatriz Nascimento. For Beatriz Nascimento (2005, p. 124, our translation):

Quilombo became synonymous with black people, synonymous with black behavior, and hope for a better society. It became the interior and exterior headquarters of all forms of cultural resistance. Everything, from attitude to association, would be quilombo, as long as it sought greater appreciation of black heritage.

During its trajectory, the quilombo serves as a symbol that encompasses connotations of ethnic and political resistance. As an institution, it maintains the unique characteristics of its African model. As a political practice, it promotes ideals of liberal emancipation that, at any time of crisis of Brazilian nationality, corrects distortions imposed by the dominant powers.[14]

As we said, pre-university courses for black men and women not only seek black people to enter universities. They also promote a “greater appreciation of black heritage” and “correct distortions imposed by dominant powers” (Nascimento, Beatriz, 2005), through education. Precisely for this reason, they are Quilombos Educacionais. Now, over these more than thirty years of history, Quilombos Educacionais have helped to increase the number of black students in higher education and, consequently, in professions and jobs. They, even before the State, have promoted social inclusion policies and affirmative actions. Based on this premise, we can also consider other black organizations directly or indirectly linked to education, even if they are not pre-university courses, such as Quilombos Educacionais. Taking the city of Salvador as an example, we can say that institutions such as Escola Eugênia Anna dos Santos, Escola Mãe Hilda Jitolu[15], Escola Olodum[16], Escola Comunitária Maria Gregória dos Santos[17], Instituto Oyá[18] and the afro and afoxé carnival groups that, through their music, educate generations of black people are also Quilombos Educacionais. These organizations promote what Abdias Nascimento (2009, p. 203, our translation) calls quilombismo:

Quilombism was structured in associative forms that could be located within difficult-to-access forests, facilitating its defense and economic-social organization on their own, but they could also assume models of permitted or tolerated organizations, often with ostensible religious (Catholic), recreational, charitable, sporting, cultural or mutual aid purposes. No matter the appearances and declared objectives: fundamentally, they all fulfilled an important social function for the black community, playing an important role in its support. Genuine places of physical and cultural resistance.[19]

It is inspired by the ideals of quilombismo that Quilombo Educacionais have resisted for more than three decades. Even though the scenario has changed in recent years, and the number of black students has increased in universities, the number is still far from ideal, especially in courses that enjoy greater social prestige, such as law, engineering, medicine, dentistry, architecture, and administration. In postgraduate courses, the scenario is even whiter, although the number of black students has also increased in recent years.

Even with all the structural difficulties (lack of ownership of their headquarters) and financial difficulties (financing only occurred at specific moments, as shown above), the Quilombos Educacionais continue to reinvent themselves. Maintaining themselves solely with the goodwill and ideals of the people who make them up, or with the low fees charged to students, these organizations of public benefit and social relevance continue to make history and set an example for the Brazilian State that it is indeed possible to promote what they understand as anti-racist education, which encompasses knowledge and practices of African origin in the Brazilian context.

References

Cardoso, Nádia Maria. (2010). *Instituto Steve Biko: juventude negra mobilizando-se por políticas de afirmação dos negros no ensino superior*. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

Conceição, Wesley da R. (2019). *“Se Palmares não vive mais, faremos Palmares de novo”: o Movimento dos Quilombos Educacionais em Salvador-BA*. 74f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Cruz, Manoel de Almeida. (1987). Pedagogia interétnica. *Cadernos de Pesquisa*, (63), 74-76. Recuperado em 22 de abril de 2023, de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741987000400015&lng=pt&tlng=pt.

Cruz, Mariléia. (2005). Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In:

Romão, Jeruse (org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Domingues, Petrônio. (2008). Um «templo de luz»: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira De Educação*, *13*(39), 517–534. https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008.

Fonseca, Marcos Vinicius. (2000). A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil. *Educação em Revista*, (número especial), 95-122. Recuperado em 21 de abril de 2023, de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-469820000002000 06&lng=es&tlng=pt.

Gomes, Nilma Lino. (2017). *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes.

Machado, Vanda. (2019). *Irê Ayó: uma epistemologia afro-brasileira*. Salvador: EDUFBA.

Maciel, Cleber da Silva. (1985). *Discriminações raciais: negros em Campinas (1888-1926): alguns aspectos*. 188 f. Dissertação (mestrado)-Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1574563. Acesso em: 21 abr. 2023.

Moura, Clóvis. (2001). A quilombagem como expressão de protesto radical. In Moura, Clóvis (org.). *Os quilombos na dinâmica social do Brasil*. Maceió: EDUFAL, pp. 103-115.

Nascimento, Abdias. (2009). Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: Nascimento, Elisa Larkin (org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, pp. 197-218.

Nascimento, Beatriz. (2005). O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: Ratts, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial, pp. 117-127.

Passos, Maria Clara Araújo dos, & Pinheiro, Bárbara Carine Soares. (2021). Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria

Felipa (2018-2020). *Cadernos De Gênero E Diversidade*, *7*(1), 118–135. https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43442.

Santana, Arany. (2014). Educação no Ilê Aiyê – 40 anos. In: Jaime Sodré [et al]. *Ilê Aiyê*: *40 anos*. Salvador: Neoplan.

Santos, Aurelieuza Nascimento. (2020). *Escola Mãe Hilda: território insurgente da pedagogia da ancestralidade antirracista*. (Dissertação) Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia. 211f. Salvador-BA.

Santos, Paulo Roberto de Souza. (2018). *História e ousadia, resistência na periferia: o caso do Quilombo educacional do Orobu.* Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia. 108f. Salvador-BA.

Notes

[1] See: Domingues, Petrônio (2008). *Um «templo de luz»: Frente Negra Brasileira (1931-1937)*.

[2] se baseia na concepção de uma linguagem total e pretende utilizar os meios de comunicação social, o teatro, palestras, debates nas escolas e comunidades, a fim de explicar as causas e os efeitos negativos do preconceito racial, do racismo e do etnocentrismo e, assim, criar uma nova escola que prestigie os valores culturais dos grupos étnicos dominados.

[3] About Bill No.1.332/83, see: http://www.abdias.com.br/atuacao_parlamentar/atuacao_parlamentar.htm

[4] Os efeitos positivos das letras das músicas dos blocos afros da época, que tinham o firme propósito de combater o racismo, descortinar os heróis e heroínas da resistência negra, desconstruir os equívocos e estereótipos nos livros didáticos, firmar o padrão da beleza negra, contar a história da África (seus reinos, impérios, suas riquezas), valorizar e salvaguardar as religiões de matrizes africanas. Tudo isso encorajou o Ilê Aiyê, o Movimento Negro Unificado, os terreiros de Candomblé a

solicitarem da Universidade Federal da Bahia, do Governo do Estado, da Universidade do Estado da Bahia, a inserção da temática africana e afro-brasileira nos currículos das escolas públicas e privadas dos 1° e 2° graus, na ocasião.

[5] Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento.

[6] About the Instituto Steve Biko, see: Cardoso, Nádia Maria. (2010). *Instituto Steve Biko: juventude negra mobilizando-se por políticas de afirmação dos negros no ensino superior*.

[7] About the Quilombo do Orobu, see: *História e ousadia, resistência na periferia: o caso do Quilombo educacional do Orobu*.

[8] About the Instituto Quilombo Ilha, see: https://quilomboilha.org.br/?page_id=20.

[9] About the Quilombo Educacional Vilma Reis, see: https://quilomboeduvilmareis.wixsite.com/prevestvilmareis/about-us.

[10] About the Quilombo Educacional Gbesa, see: https://www.quilomboeducacionalgbesa.com.br/sobre-nos.

[11] Action of the Catholic Church in Brazil, led by black devotees and priests, which aims to raise awareness in the church of Afro-Brazilian issues.

[12] About Project *Irê Ayó*, see: Machado, Vanda. (2019). *Irê Ayó: uma epistemologia afro-brasileira*.

[13] A terra, o espaço quilombola, é um reduto livre que também nega o sistema de propriedade escravista. [...] O território quilombola é também uma negação dialética do tipo de propriedade legal no escravismo. A mesma coisa podemos dizer do ponto de vista político. O quilombo é um reduto que expressa a sua radicalidade através da formação de um outro poder: o Poder quilombola. Somente assim o quilombo poderá ser governado. Socialmente o quilombo também é uma expressão de radicalidade. Ele não reproduz o tipo de propriedade, família e distribuição de renda de acordo com o sistema escravista. Pelo contrário. Economicamente o seu sistema de trabalho, executado por homens livres é outra negação ao trabalho escravo praticado nos engenhos, nos latifúndios e fazendas. Além disto, é também uma negação à monocultura de exportação, produzindo uma policultura para o consumo. Em todos os níveis da sua estrutura, portanto, o quilombo expressa essa radicalidade de negação à ordem social escravista, suas instituições e valores.

[14] Quilombo passou a ser sinônimo de povo negro, sinônimo de comportamento do negro e esperança para uma melhor sociedade. Passou a ser sede interior e exterior de todas as formas de resistência cultural. Tudo, de atitude à associação, seria quilombo, desde que buscasse maior valorização da herança negra.

Durante sua trajetória o quilombo serve de símbolo que abrange conotações de resistência étnica e política. Como instituição guarda características singulares do seu modelo africano. Como prática política apregoa ideais de emancipação de cunho liberal que a qualquer momento de crise da nacionalidade brasileira corrige distorções impostas pelos poderes dominantes.

[15] About the Mãe Hilda Jitolu School, see: Santos, Aurelielza. (2020). *Escola Mãe Hilda: território insurgente da pedagogia da ancestralidade antirracista.*

[16] About the Olodum School, see: http://blogescolaolodum.wilivro.com.br/index.html@page_id=4.html.

[17] About the Maria Gregória dos Santos Community School, see: https://betemel2.wixsite.com/escolamariagregoria/about-us.

[18] About the Oya Institute, see: https://institutooya.org/web/o-instituto/.

[19] O quilombismo se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso, facilitando sua defesa e sua organização econômico-social própria, como também podiam assumir modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo. Não importam as aparências e os objetivos declarados: fundamentalmente, todas elas preencheram uma importante função social para a comunidade negra, desempenhando um papel relevante em sua sustentação. Genuínos focos de resistência física e cultural.

A formação política de pessoas trans em um cursinho pré-universitário social

Ana Cristina Fournier
Mestra em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação – Área de Concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, UERJ/FEBF. Especialista em Controle e Gestão Ambiental pela UGF. Graduada em Pedagogia pela UNIP e em História pela UNISSUAM. Colaboradora na Superintendência da Secretaria Estadual de Educação e na FGV Conhecimento.
Rua Tavares Bastos, 29 apto 4 – Catete – Rio de Janeiro – RJ –

Flávia Salazar Salgado
Doutoranda em Educação – PPG Educação UFF – Linha de pesquisa: Intelectuais, Juventude e Escola Democrática – IJED e Mestre pelo PPG em Cultura e Territorialidades – PPCULT do Instituto de Artes e Comunicação Social – IACS – UFF. Professora de Geografia da Educação Básica na Rede Municipal de Teresópolis-RJ.
Rua Professor Valadares, 212 sobrado 1ª – Grajaú – Rio de Janeiro – RJ – 20561-025

Resumo

Formação Política foi um tema recorrente da pesquisa que analisa as contribuições de um cursinho pré-universitário voltado a pessoas trans – categoria que aglutina as identidades de gênero “travesti” e “transexual”. A pesquisa de abordagem qualitativa se deu a partir do diálogo com os egressos de idades entre 21 a 26 anos que, atualmente, cursam ensino superior em universidades públicas. Considera-se que a educação proposta pelo cursinho preparatório para o exame que dá acesso às universidades públicas com foco na pessoa trans potencializou positivamente suas vidas, antes mesmo da entrada na universidade, na medida em que constituiu uma formação política desenvolvida através da militância individual e coletiva.

Palavras-chave

Formação política. Cursinho Pré-universitário. Gênero.

Resumen

Palabras-clave

Formación política.

ABSTRACT

Keywords

Political formation. Pre entrance exam. Gender.

Uns dizem que é ladainha
Outros sabem me ouvir
Mas quem tem corpo aberto
Consegue ouvir (...)
Eu sou neta de Chica,
sobrinha de Vera,
Neta de Dandara
Quem é que vai encarar?

Amiga de Marsha P., Jackson,
prima de Lacraia
Ei! Eu duvido.
Cês não vão conseguir me matar!

(Bixarte,
vencedora do 1º Slam Cúir – FLUP 2020)[1]

O estudo que deu origem a este artigo[2] analisou os relatos de egressos de um cursinho pré-universitário voltado a sujeitos trans[3] em situação de preconceito de gênero e/ou vulnerabilidade social. Esses sujeitos que não se adequam ao padrão binário homem/mulher e que são, acima de tudo, pessoas que violam as normas e que se desviam do que é considerado “normal” refletindo uma ameaça evidente à conduta de gênero estabelecida pela sociedade. Será possível conhecer as histórias desses estudantes a partir das reflexões compartilhadas, uma proliferação de vozes, até pouco tempo, silenciadas.

Iniciaremos o diálogo sobre os aspectos metodológicos encadeados na pesquisa que deu origem a este artigo. Os egressos fizeram parte da ação educativa na região de Niterói, cidade que pertence a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, a capital do Estado do Rio de Janeiro. Seis pessoas participaram dessa pesquisa, entre

elas, cinco egressos do cursinho pré-universitário e um coordenador da Organização não Governamental (ONG) que abarca a ação. Também foi garantido ao grupo o sigilo das identificações, para isso foram utilizados os seguintes nomes: Márcia, Cláudia, Simone, Taís, Marcelo e o coordenador Pedro. Os egressos cursam ensino superior sendo quatro deles na UFF (Universidade Federal Fluminense) e uma delas na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro).

No segundo momento, abordaremos os cursinhos pré-universitários sociais e comunitários com um breve histórico, chamando a atenção para a existência de pouquíssimos cursos preparatórios para o vestibular com o recorte de gênero e sexualidade no estado do Rio de Janeiro onde há apenas um, no município de Niterói, e o outro, no Rio de Janeiro.

Dando seguimento, trazemos reflexões teóricas sobre como as questões de gênero e de sexualidade são tratadas nas escolas, traçando um entendimento sobre a importância de se elaborar estratégias que transformem positivamente as experiências escolares de estudantes trans na educação formal.

Quando se busca o acesso à universidade, o desejo de gerar mudanças sociais e a luta contra as desigualdades também estão presentes, principalmente nas classes menos favorecidas. Nesse sentido, muitos percebem no acesso à universidade uma concreta possibilidade de ascensão social. Essa possível transformação social também se relaciona com a dimensão política existente na educação.

A Escuta – Aspectos Metodológicos

Metodologicamente, esta abordagem qualitativa responde a questões particulares, pois se preocupa com uma realidade que não é quantificável. Trabalha com perspectivas de ordem subjetiva (significados, motivações, aspirações, valores, atitudes etc.) e conta com o apoio dos egressos do cursinho pré-universitário que se encontravam na universidade no ano de 2019 e que passaram pelo preparatório no ano de 2018. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas em áudio, com o apoio de um celular e, posteriormente, transcritas de forma literal.

A análise temática empreendida nesta pesquisa é a que procura expressões verbais ou textuais mais recorrentes nas entrevistas e que se mostram aparentes nos vários conteúdos analisados. Uma forma de categorização e subcategorização que constitui o corpus, proposta por Egberto Ribeiro Turato (2013, p.442).

Segundo as fases recomendadas por Turato (2013) no tratamento dos dados da pesquisa qualitativa, foram feitas as seguintes ações: transcrição das entrevistas, leitura, busca do dito e do não dito entre as palavras, destaque dos assuntos por relevância, validação e a partida para a interpretação, discussão e inferência do material.

Um dos temas mais recorrentes foi a *formação política* que se externava na relação do estudante com o cursinho preparatório e vice-versa. Tal categoria será fundamentada a partir dos relatos compartilhados, propondo o exercício como relevante para as reflexões sociais e acadêmicas e, claro, reflexões atravessadas pela compreensão de algo novo, o que demandou disponibilidade e planejamento para adentrar nos caminhos de desconstrução das verdades sobre “o outro”. Verdades estabelecidas por falta de escuta e pela necessidade de naturalização e normatização de alguns aspectos sobre outros.

Com o material em mãos, realizou-se uma revisão a partir da escuta atenta dos áudios para correção e/ou adequação de termos transcritos. O material revisado foi impresso para, então, iniciarmos sua análise. Inicialmente, a análise consistiu na leitura profunda do material e foi acompanhada por anotações. Essa fase é denominada por Turato (2013) de pré-análise e consiste na leitura flutuante das entrevistas transcritas. A fase seguinte compreendeu a seleção dos assuntos pelos critérios de repetição ou de relevância e da verificação dos temas recorrentes que fossem capazes de sintetizar as ideias presentes nos trechos destacados. Esse percurso metodológico é construído buscando elucidar os objetivos da pesquisa.

A repetição de alguns temas ao longo das entrevistas foi fundamental na construção da sua análise. Nesse percurso, buscou-se a identificação de ideias, expressões e sentenças que levariam a um encadeamento da relevância dos significados para os entrevistados da ação educativa.

O processo da análise também contou com a busca de relações entre as falas e o diálogo com a literatura disponível acerca do que foi pesquisado. No corpus das entrevistas, emergiu de maneira substancial, como dissemos, o tema *Formação Política* que, por sua vez, dimensiona a profundidade do conhecimento de si mesmo e da militância dos estudantes *trans* a partir de suas demandas.

Cursinhos pré-universitários

Em sua dissertação de mestrado, Alexandre do Nascimento identifica diferentes

formas dos cursinhos pré-universitários sociais:

grupos que fazem um discurso radical em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade e outros que atuam na obtenção de resultados imediatos, muitas vezes fortalecendo o discurso privatista na medida em que suas práticas possibilitam dizer que as instituições privadas podem garantir o acesso de estudantes de classes populares".

(Nascimento, 2008, p. 15)

A perspectiva de transformação do sujeito e de emancipação social no trabalho de preparação para o vestibular ganhou força na década de 1990. Houve um importante movimento, no percurso dos cursinhos pré-universitários para negros e carentes, pela atuação de entidades e militantes do movimento negro, que trouxeram demandas e o debate sobre a desigualdade social na sociedade brasileira. Nesse sentido, como nos diz José Carmelo Braz Carvalho, esses cursinhos populares já "nasciam" sobre o aspecto da pluralidade política, tanto em relação às agendas comuns para os estudantes, como também ao perfil daqueles que fazem parte da construção deste lugar, deste espaço. (Carvalho, 2005)

Não há como negar a existência de cursinhos pré-universitários com recorte étnico e social que podem beneficiar pessoas trans, nota-se, no entanto, uma relativa ausência de programas específicos de acesso à universidade para esse segmento da população.

Para Laila Queiroz de Souza, esses cursos preparatórios para o acesso à universidade externam os limites e a segregação de corpos nos espaços formais de estudo. Com base nos grupos populares da sociedade, os preparatórios específicos fomentam debates sobre as desigualdades e a negação dos direitos vivenciados por essa população (Souza, 2019, p. 42).

No cursinho preparatório estudado são desenvolvidas propostas pedagógicas ligadas às experiências que os docentes possuem, o que proporciona diferentes atuações, na medida em que há certa liberdade de criar e perceber os movimentos existentes dentro de sala de aula, mesmo no contexto de um "pré-universitário" que engloba o desafio limitador de criatividade, visto que um dos focos específicos é o conteúdo que será utilizado no concurso. De acordo com as entrevistas,

entretanto, são as relações vivenciadas no espaço entre a gestão, os professores e os estudantes que proporcionam essa experiência diferenciada que está muito além do acesso à universidade.

O aumento de práticas educacionais como a de cursinhos pré-universitários com o recorte de gênero e sexualidade acentua a luta pelo direito à educação que é entendida cada vez mais como necessária, na medida da tomada de consciência sobre a importância do diálogo entre a sociedade e tais grupos que vivenciam direitos negados e retrocessos das suas poucas conquistas neste campo.

Questões de gênero nas escolas

Para compreender as escolhas dos estudantes trans nos dias de hoje, é importante conhecer seu percurso na educação formal, suas memórias ou os diversos motivos que levaram às suas descontinuidades escolares. Caminhos que, de alguma forma, conduziram esses estudantes ao cursinho preparatório. Em consonância com tal objetivo, traremos aqui reflexões teóricas sobre como a dimensão de gênero/sexualidade pode ser percebida nas escolas.

Agressões físicas e verbais, tratamentos preconceituosos e constrangimentos são constantes na vida escolar das pessoas que não se identificam como heterossexuais. A perspectiva da vivência do diferente nas escolas é um processo doloroso para quem a vive, para os sujeitos que não se ajustam às regras da heterossexualidade.

A escola também se apresenta como um espaço de normatização que reflete e reproduz os comportamentos sociais. Não é diferente com a questão da sexualidade, no ambiente escolar, há um modelo central de vivência das práticas afetivas e sexuais que são os moldes da heteronormatividade. Assim, tudo que diverge deste contexto se apresenta como diferente e de difícil aceitação, reforçando práticas preconceituosas e discriminatórias para com as outras formas de vivência das sexualidades.

O termo heteronormatividade é compreendido e problematizado por Analídia Rodolpho Petry e Dagmar Elisabeth Meyer, como um padrão de sexualidade que regula o modo como as sociedades ocidentais estão organizadas. Trata-se, portanto, do poder de ratificar, na cultura, a compreensão de que a norma e o normal são as relações existentes entre pessoas de sexos diferentes (Petry & Meyer, 2011).

Para Viviane Vergueiro Simakawa (2015) a categoria de heteronormatividade, refere-se tanto às práticas quanto às instituições centralizadas que privilegiam e legitimam a heterossexualidade e os relacionamentos heterossexuais como fundamentais e “naturais” dentro da sociedade. Também pode ser relacionada ao conceito de “heterossexualidade compulsória” que se fundamenta com a invisibilidade das experiências não heterossexuais. André Luiz Bernardo Storino (2017) afirma que a heteronormatividade estrutura as relações sociais sustentando as concepções binárias do masculino e do feminino, enquanto exclui da ideia de “normalidade” os corpos que subvertem as regras.

Uma das possibilidades de engrossar a luta contra a transfobia nos espaços educacionais é, primeiramente, reconhecer que existem sujeitos trans nas escolas, não silenciar as diferenças, assumir que existem nos espaços escolares crianças e jovens que não se adequam ao binário masculino/feminino. Uma outra maneira seria descontextualizar orientação sexual do conceito de gênero das pessoas. Entender como a heterossexualidade é produzida socialmente e é acionada nas escolas para seguir atuando nessas frestas. Compreender o gênero no interior de um sistema binário-homem/mulher não cabe mais nas diversas possibilidades existentes.

Linda Nicholson (2000) argumenta que para caracterizar as diferenças entre homem e mulher, muitos apelam para explicar as relações entre gênero e sexo, recorrendo à biologia para explicações sobre a composição dos corpos, como se esses fossem dados da “natureza”. Isso porque estabelece uma relação mais do que acidental entre a biologia e certas características e aspectos do comportamento, em uma atitude que vai ao encontro da ideologia hegemônica estabelecida.

Guacira Lopes Louro (1997) salienta que o gênero se constitui com e/ou em corpos sexuados, ou seja, a biologia não é negada. O que é negada é a construção histórica produzida sobre as características biológicas, ou seja, a construção social de cada sexo. Nesse sentido, a categoria gênero é entendida como uma construção social das relações em uma arena disputada.

A autora ainda destaca que “na escola é exercida uma pedagogia da sexualidade [e de gênero], legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (Louro, 2000, p. 21). Tal pedagogia resulta nos altos índices de expulsão escolar e não de “evasão” escolar. Quando o estudante sai da escola por não se sentir protegido nesse espaço, tal ação não pode ser fundamentada,

apenas, por evasão escolar. Isso porque constrangimentos, discriminações e violência são uma constante na vida dos estudantes que não se adequam ao binarismo homem/mulher que estrutura os espaços escolares e causa a expulsão desse grupo.

Louro (2000) segue explicando que, querendo ou não, as questões referentes à sexualidade perpassam as relações sociais nas escolas, na medida em que fazem parte das brincadeiras e das piadas, dos namoros e, inclusive, do grafite nos banheiros, além de estarem presentes em sala de aula, nas atitudes e falas de professores e estudantes.

A construção dos diálogos sobre gênero e sexualidade proporciona, além da reflexão sobre o direito à educação, a compreensão de que apesar das regras, cada vez mais, existirão aqueles e aquelas que rompem e transgridem as estruturas, disputando seu direito de expressão. Está posto para as instituições escolares o desafio do acolhimento desses indivíduos.

Muitas pessoas trans subvertem o que é dado como normal, na medida em que são vistos como diferentes e que as diferenças em nossa sociedade ainda são foco de preconceitos e julgamentos. Entretanto a diferença pode ser vista como algo que faz parte de cada um de nós e não como aquilo que está sempre no outro ou em outro grupo.

Formação política

Falamos de uma formação política que se dá no processo de interação entre o estudante trans e o cursinho pré-universitário com o recorte de gênero e sexualidade. Um processo de aprendizagem que os estudantes desse preparatório vivenciam cotidianamente. Maria da Glória Gohn (2010a) destaca o sentido político da educação como uma relação entre o movimento social e a educação, onde a luta pela educação envolve a luta por direitos e faz parte da construção da cidadania e da participação.

A autora afirma, ainda, que as experiências nas quais os sujeitos do cursinho pré-universitário estão envolvidos não advém do passado, embora seja importante uma memória que dê sentido às lutas do cotidiano. A experiência se recria no dia a dia, na adversidade das inúmeras situações enfrentadas (Gohn, 2010a).

Alexandre do Nascimento (1999) explica que alguns movimentos sociais lutaram

pelo direito à escolarização, mas foi a partir do século XX que tais ações ficaram mais notáveis com a preparação de estudantes pertencentes a grupos sociais marginalizados. Para além da preparação para o vestibular, essas ações trabalham com a perspectiva de estudantes socialmente engajados, politicamente atuantes e autônomos em relação às suas escolhas. A transformação de consciências a partir das diversas aprendizagens se dá também através de seminários, fóruns e assembleias.

Essa "consciência para a vida" está presente no relato de uma das egressas entrevistadas, Márcia, que fala sobre o conhecimento de si mesma e a busca de realização pessoal, a partir da sua atuação cotidiana e do pensamento crítico:

Sou militante, sou também feminista, então, uma pessoa trans que não conhecesse nada sobre militância e que não soubesse nada disso, assim que entra no preparatório não tinha como ficar sem essa consciência pra vida, fazer escolhas e saber as suas consequências. Questionar, questionar e questionar…Tudo isso ajuda na realização dos meus sonhos, sabe? Nos meus caminhos.

(Márcia, universitária egressa)

A entrevistada nos remete às reflexões de Paulo Freire quando afirma, na *Pedagogia do Oprimido*, ser indiscutível que ao se pretender a libertação dos homens, não se pode aliená-los e nem mantê-los alienados e que as ações e reflexões das pessoas podem transformar o mundo (Freire, 2003). Nesse relato se insere uma educação como prática da liberdade: (…) ao contrário daquela que é prática da dominação e que implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (Freire, 2003, p. 40)

Sobre essa educação que "questiona, questiona e questiona", Freire (2003) ressalta que é futuridade revolucionária, esperançosa, que traz à tona a condição das pessoas como seres históricos e a sua historicidade. Os seres começam a olhar para a frente, conhecer o que está sendo para, da melhor forma, construir o futuro e, a partir daí, criar uma identificação com os movimentos que perpassam os homens, como seres que se veem como inconclusos, num movimento de ponto de partida ao objetivo.

Do mesmo modo, outra entrevistada, Cláudia, demonstra sua “abertura para conhecer e aprender”, ação de empoderamento e representatividade:

Surgem diversas oportunidades quando a gente abre a mente para conhecer e aprender, né? Vai tomando consciência das coisas. Você acaba passando a ser a representação de um grupo, então quando as pessoas querem saber, querem entender, elas vão até você, vão te procurar pra que você fale e começa a expandir, porque o movimento social também é muito interessante, ele consegue expandir também os horizontes. Pelo movimento social eu tive a oportunidade de viajar, daí você vai enriquecendo o seu conhecimento acerca daquela temática e aí você vai se empoderando cada vez mais pra ocupar esse espaço de representatividade.

(Cláudia, universitária egressa)

Por sua vez, Simone ressalta um sentimento vivenciado de sentido e direcionamento de vida que levou consigo, mesmo após o cursinho preparatório:

Você vê as coisas acontecendo, você tá inserido dentro de um contexto social onde as coisas estão acontecendo e você vê as coisas acontecendo, então acho que isso faz muito sentido pra vida que a gente quer viver, uma autonomia, uma consciência das coisas. Esse projeto, de fato, muda vidas, muda perspectivas, acho que empodera mesmo, o fato de estar em uma ONG, acho que dá um direcionamento também, não só no que as pessoas pensam… Direcionamento para a vida, sabe? É muito mais que só o acadêmico. Eu tenho certeza de que os ensinamentos que eu vivenciei lá foram decisivos pra minha permanência até hoje na universidade.

(Simone, universitária egressa).

O termo empoderamento surge diante de algumas falas, principalmente quando se questiona qual é o tipo de transformação que acontece a partir da entrada desses alunes no cursinho pré-universitário.

A autora Maria da Glória Gohn prefere não utilizar o termo *empowerment* ou empoderamento devido ao desgaste e uso estratégico por ONGs e instituições que só se interessam pela capacitação de indivíduos para o mercado de trabalho na

geração de renda em atividades do terceiro setor (Gohn,2010a). Nesta pesquisa, no entanto, utilizaremos a noção de empoderamento como parte de um processo em construção de consciência política individual e coletiva que se relaciona com aspectos como a formação política, a autonomia e a emancipação social.

A autonomia capacita os estudantes para a inserção na dimensão social e para a compreensão do contexto local, cultural, econômico e ético. Mesmo nos diversos percursos da vida, frente a incertezas, a autonomia convida o indivíduo a refletir e agir.

De acordo com o relato de Simone, o que favorece o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica é o fato de estudar em um cursinho pré-universitário inserido em uma ONG que atua na militância do movimento LGBTQIA+. São aspectos que determinam tanto a formação nas disciplinas para o vestibular, como também os conhecimentos que agregam a uma vida de luta pela melhoria de sua existência.

Uma série de resultados pode ser desenvolvida nos processos da educação não formal como a organização de grupos coletivos e a transformação de olhares sobre o mundo, sobre a vida e suas adversidades. O sentimento de valorização de si próprio envolve o entendimento de como agir diante dos preconceitos e a vontade de reconhecimento e inserção a partir das suas diferenças (Gohn, 2010b, p. 21). A autora ainda aponta que a existência de uma consciência para a vida, de certo modo, significa o mesmo que emancipação.

Segundo Adorno (2000), há relação entre a conscientização e a racionalidade. Para o autor, os conceitos de consciência e de racionalidade são entendidos de modo restrito, como capacidade formal de pensar. A racionalidade como ação individual consiste em examinar as ideias, como também as opiniões e revisitá-las, criticá-las e voltar atrás quando necessário.

Consciência política, para Salvador Sandoval (2001), é um conjunto de dimensões psicológicas e sociais que inter-relacionam informações e significados, levando o indivíduo a conhecer possíveis escolhas e, a partir delas, tomar decisões que representem o melhor curso de ação dentro de contextos específicos. A ação de tomar decisão vai ao encontro dos desejos e projetos de vida pensados pelos estudantes e surgem nas falas acima, como uma relação com a mediação das consequências das escolhas e, também, com a expansão de horizontes desses egressos. Nesse sentido, o autor ressalta que a consciência política pode ser

entendida como uma combinação dos aspectos identitários com as concepções e a convivência dos indivíduos com a sociedade na qual vivem.

A educação política relaciona-se com o nível de consciência dos indivíduos que se inserem em um processo de transformação. Não só no nível da sua individualidade, mas na construção de uma consciência coletiva que se dá por meio dos acontecimentos de uma sociedade, além de noções fundamentais sobre nossos governantes e suas responsabilidades. A emancipação, segundo Gohn (2010b), depende dos níveis de consciência das pessoas, da sensibilidade aos desafios, da capacidade de construir sonhos que possam se tornar reais e em uma perspectiva de significado que vem do interior de cada ser e que impulsiona as pessoas.

Coordenador da iniciativa, Pedro chama atenção para a questão de que é preciso despertar a consciência de todo indivíduo para as adversidades vividas cotidianamente pelas pessoas trans:

Trans, LGBTs e tantos outros, QI+ não podem ser “usadas” por essa sociedade como bem entendem, como se não fizéssemos parte dela. Precisamos travar militância nas trincheiras para além do preparatório para o vestibular, porque você passa, por exemplo, para uma UFF da vida e vai ser só mais um profissional nesse mundo do gênero heteronormativo, machista, misógino e com lgbtfobia. Não dá para reproduzir preconceitos, é preciso furar essa bolha e propagar.

(Pedro, coordenador ONG).

A formação política pode emergir dos diálogos, das experiências, dos conhecimentos e das opiniões individuais, inclusive.

O que me dá forças é que quando me lembro de tudo que eu passei, de tudo que ouvi e de tudo que aprendi para eu chegar até a universidade faz diferença na minha vida até hoje, existe muita gente que está sem perspectiva, muita gente mesmo. Nossas existências são a maior prova de que podemos também dar bons frutos, mesmo as que estão nas esquinas já que não têm outras formas de se sustentar.

(Taís, universitária e egressa)

Em constante mudança, a formação política é percebida de diferentes formas, uma vez que depende das experiências vividas de cada um/uma que atribuem diferentes significados, segundo a sua realidade social:

Hoje, bem ou mal, lido muito bem com o fato de ser uma pessoa transexual e não tenho problema nenhum que as pessoas saibam. Quando entrei no preparatório, logo no início eu não queria entrar no movimento social, nessa militância, queria mesmo passar para a universidade até porque eu sabia que minha cara ia tá lá, estampada, a pessoa ia jogar meu nome no google da vida e achar as coisas... Nesse panorama de governo a gente se torna alvo porque somos representantes desse recorte, né? Sou relativamente novata no movimento social, o movimento social de travesti e transexual é antigo, tem pessoas que estão há vinte, trinta anos no movimento social, essas pessoas, sim, estão à frente, eu tô começando agora, aprendendo com as matriarcas desse movimento.

(Taís, universitária e egressa)

A contribuição do cursinho pré-universitário vai muito além do acesso à universidade, na formulação, construção e realização da consciência política. Ou seja, a própria elaboração de um preparatório para sujeitos trans que se encontram ou não em vulnerabilidade social vai tentando equacionar alguns dos problemas existentes na sociedade.

Uma das áreas de abrangência da educação não formal é a aprendizagem política, a consciência dos direitos dos indivíduos para que possam compreender seus próprios interesses como também os interesses do meio que o cercam.

Não quer dizer que a aprendizagem dos conteúdos curriculares não seja importante, até porque são objetivos desse espaço educativo como cursinho pré-universitário. Entretanto, as representações sociais dos egressos têm a ver com a subjetividade de cada um que adentra no processo educacional como um todo. O debate sobre o papel do desenvolvimento da consciência política na formação de atitudes mostra que os espaços educativos são definidores nesse percurso.

No aspecto da cultura política, Maria da Glória Gohn (2010a e 2010b), Jaume Trilla

(2008) e Renato Ortiz (1995) demonstram evidências de que ações e processos associados aos ambientes educativos têm consequências no perfil político desse estudante.

Gohn (2010b) afirma não ser mais possível permanecermos no conformismo de espaços educacionais tomados pela ordem tradicional, é preciso ousadia para que os coletivos organizados ganhem força e, nesse sentido, é necessário voltar os olhos para a educação não formal e para o papel que a escola possa ter nesse campo da formação política dos estudantes.

A cultura política forma o pano de fundo das expectativas dos cidadãos sobre a realidade política, conforme Gohn (2010a e 2010b). Os cidadãos passam a ser vistos como “sujeitos da ação e não como sujeitos à ação” (Gohn, 2010b, p.53), cita a mesma autora em seus estudos.

O desenvolvimento da consciência crítica acarreta o nascer de um novo indivíduo, mais fortalecido diante das adversidades da vida. Trata-se de um processo que precisa ser aprimorado a cada momento, uma vez que a falha nesse processo de conscientização pode acarretar efeitos substanciais na sociedade ética que buscamos.

Compreender o mundo da política e a atitude crítica em relação às ações praticadas pelas organizações ou pelo Estado são algumas das dimensões que expressam a disposição do jovem a participar da política na vida adulta. Além disso, o interesse político fomenta uma motivação participativa que permanece disponível quando estímulos à participação vão surgindo no percurso da vida. A presença desses atributos depende, em especial, do tipo de espaço educativo que o estudante frequenta, segundo Mário Fuks (2012).

Sentimentos de transformação individual e coletiva dos egressos são vivenciados no espaço educativo, como nos mostra Marcelo:

Ah mudou tudo, não é que eu não tinha consciência das coisas, mas é que mudou a minha perspectiva de possibilidade do que eu tinha pra minha vida, sabe? Percebi que conseguiria, ou melhor eu poderia buscar as coisas que eu queria pra minha vida, estudar Direito, ter uma linha mais acadêmica. Não queria fazer parte da prostituição, de jeito nenhum, isso pra mim era maior questão, eu não queria ter que passar por essa experiência. Quero poder ser um exemplo para as pessoas,

para que outras como eu percebam que existem possibilidades, fora que ali eu conheci diversas pessoas, como eu, me aproximei delas e de eu mesma então [...] Quando existe o recorte social a gente tem mais visibilidade, mais força para a luta e também para a criação de políticas públicas. Discussões sobre direitos sexuais, travestis, como vivem, o que comem, onde moram (risos). As pessoas começam a nos entender melhor e a conhecer nossas demandas

(Marcelo, universitário e egresso).

Percebe-se que o processo de socialização política dos egressos a partir da entrada no cursinho preparatório não gera apenas efeitos imediatos, mas continua reverberando. E, quando se trata de participação política, essa ação começa a ficar mais atraente quando chega a hora de facultar as escolhas nas universidades ou no mundo do trabalho, como aponta Márcia:

Conhecer as histórias das pessoas com quem tive contato no curso foi muito importante. Eu, por exemplo, fiquei parada nos estudos por causa do trabalho, e lá tinha alguns alunos que mal passaram pela escola, não tiveram oportunidade de continuar sem paradas, eram muito carentes, os pais não tinham condições e alguns foram expulsos de casa e daí tiveram que morar na rua. Então quando a gente vai escutando a história das pessoas, vai se modificando, sabe? Mais ainda. E a vontade de estudar para você ser até um referencial na vida de outras pessoas ou da própria família

(Márcia, universitária egressa).

Nesse mesmo depoimento, nota-se uma educação para a experiência que modifica as pessoas, uma vez que a transformação dos pensamentos e atitudes são consequências dos percursos vivenciados no dia a dia.

Voltar os olhos para as expectativas de futuro implica na capacidade de intensificar as práticas que emancipam, a partir da consciência das experiências presentes. Com o foco emancipatório, abrem-se brechas de superação de meros conteúdos, em direção a ações discursivas efetivamente situadas nas experiências do presente, com um olhar planejado para as expectativas de futuro, o que nos diz Boaventura de Sousa Santos (2010).

A análise do processo de emancipação social abarca a política, a economia e a cultura e leva à reflexão sobre direitos (civis, sociais e políticos), poder e dominação. Processos sócio-políticos emergem dessa vertente, tais como participação, democracia, liberdade, resistência, humanização entre outros. Todas essas formas auxiliam a compreensão do ser humano e suas trajetórias na busca do projeto de vida desejado. A emancipação se insere no campo dos problemas sociais, um é parte do outro, mas a somatória dos indivíduos não é o mesmo que o coletivo (Gohn, 2010a)

Como característica da emancipação social temos sujeitos autodeterminados e livres que caminham sem constrangimentos e sem o sentimento de aprisionamento. A emancipação da consciência também ocorre pela compreensão e reflexão da realidade em que se está inserido, pela percepção de que na qualidade de sujeitos históricos podem emitir opiniões, fazer escolhas e construir projetos para adiante (Gohn, 2010a)

Obter reconhecimento e valorização ou esperar por esses aspectos em algum momento da vida foi uma das vertentes que se explicitam nos depoimentos abaixo:

Sou a primeira na família a cursar universidade, antes minha família não me aceitava, hoje em dia, tem orgulho de mim. Outro dia, ouvi uma tia dizer para os meus sobrinhos mais novos que eles precisam ser iguais a mim… A tia que cursa universidade e que mora em Niterói. Minha família me vê como um caminho a ser seguido. Isso é muito novo. Um sentimento muito forte em relação ao meu passado, né? Meu presente e em relação ao contexto em que estou inserida, como mulher trans

(Cláudia, universitária egressa).

Ser universitária auxilia uma continuação da luta dentro da universidade, é muito melhor você estar dentro e travar uma luta, do que você estar fora e tentar travar uma luta dentro. Enfim, estar na UERJ, na faculdade de Direito, sendo a UERJ a primeira universidade que pensou em política pública de reparação para a população negra, eu acho que é um ótimo caminho pra pensar em política pública de reparação pra pessoas transexuais e travestis. Por isso, uma das ações do preparatório no Rio de Janeiro é que as aulas aconteçam em salas da UERJ em dois dias da semana. O povo da universidade vendo travestis e transexuais andando nos

corredores e ocupando aqueles espaços que não são seus faz com que o estranhamento vá desaparecendo

(Taís, universitária egressa).

Taís faz referência a um outro preparatório para a população trans que distribui suas aulas em locais diferentes. Foi aluna de Niterói e hoje, além de universitária, coordena esse cursinho pré-universitário no Rio de Janeiro. Afirma que segue na militância, mesmo na universidade.

Tais ações podem fazer surgir construções de políticas inclusivas para esse segmento e ainda fomentar a visibilidade sobre as questões pertinentes à população trans. Em ambos os casos, os egressos se recusam a se sujeitar e seguem donos de suas trajetórias.

É preciso considerar, também, que o cursinho pré-universitário fez diferença nas trajetórias aqui envolvidas, uma gratidão é vivenciada pelos egressos no que tange às potencialidades de cada um em uma rede de solidariedade encadeada pelo próprio grupo. É o que se percebe nos depoimentos abaixo:

Quando acontecia alguma coisa, todo mundo se ajudava, sabe? Eu lembro da Maria, quando foi expulsa de casa no meio do preparatório, aquela correria, aquele desespero, o que se faz? E todo mundo ajudou... Assim é um projeto que é muito bonito pela transformação na vida das pessoas, não só pra acessar o espaço da universidade, mas para além, a preocupação com aquela pessoa no processo dela até a universidade e no processo dela lá dentro também

(Taís).

E o preparatório ao longo do tempo foi se fortalecendo enquanto uma rede de apoio, uma família que quando eu precisei eu tive muito apoio deles, quando eu fui expulsa de casa. Ali eu posso contar com pessoas até hoje

(Simone, universitária egressa).

Não existe apenas o objetivo de acessar à universidade e reivindicar direitos, esse

movimento também produz afetos. Afinal, quantas intercorrências podem surgir nos caminhos de pessoas trans? Populações que se encontram fora dos limites estabelecidos pela aceitação social são facilmente tomadas pela discriminação e exclusão por parte dos discursos hegemônicos reiterados a todo custo em função de uma “normalidade” no mundo social.

Os professores são muito acolhedores e te fazem entender que é importante estar na universidade, mas também que são importantes outras várias coisas, se você não quiser estar na universidade, se você não conseguir passar. Então acho que para além da universidade

(Marcelo).

Eu me fortaleci, sei que em algum momento isso ia acontecer, mas eu acho que desde o momento que a pessoa tá empoderada de quem ela é, tem todo um conhecimento, não ter ficado abalada diante de certas questões e dar a volta por cima, sabe?

(Claudia).

O laço afetivo e a coletividade são apontados como pontos fortes do grupo e aparecem recorrentemente nas falas. O enfrentamento à transfobia estabelecia-se como uma questão coletiva. A convivência e os laços construídos facilitam a solidificação do projeto que vai além da preparação para o vestibular.

Lá também tem um núcleo de apoio psicológico e jurídico na ONG que abarca o cursinho. É uma rede de apoio. Os professores foram meus amigos e as pessoas trans que estavam ali estudando junto comigo também acabaram se tornando meus amigos para a vida

(Simone).

O mais importante é a rede de pessoas que conheci e que mantenho até hoje. Apoio e solidariedade desde aquela época do pré-universitário, conhecendo as pessoas, suas histórias, a gente vai aprendendo com o outro e nesse caminho

aprende também a viver e a sobreviver, saber que temos escolhas e que nem tudo é preto no branco. Esse empoderamento faz parte de mim agora e isso graças ao preparatório.

(Marcelo)

O percurso das relações criadas no cursinho pré-universitário e no movimento social passa também pelo amparo da dignidade e do enfrentamento às formas de marginalização. Nesse sentido, a construção de redes a partir das alianças feitas pelo grupo é vivenciada para além do tempo do preparatório “até hoje”, como relata Marcelo.

Por uma Pedagogia das Diferenças

Questionar, questionar, questionar

(Márcia)

Ah mudou tudo, não é que eu não tinha consciência das coisas, mas é que mudou a minha perspectiva de possibilidade do que eu tinha pra minha vida, sabe?

(Marcelo)

bell hooks (2017) propõe que uma pedagogia fronteiriça possa ser vivenciada nos espaços educativos a fim de que as diferenças sejam confrontadas e a solidariedade possa, enfim, surgir. A fim de que se construa um espaço, senão livre de opressões, ao menos com menos opressão.

Não há como escapar da dimensão política presente em todos os relatos referentes ao cursinho pré-universitário e à autonomia de cada um, desenvolvida também em função da experiência na ação educativa. No entanto, é importante ressaltar que a incorporação de posturas políticas fomentadas pelos responsáveis pelo pré-universitário daquela ONG retroalimenta a formação política e a preparação para o vestibular. Dessa forma, consegue-se assegurar a cooperação entre eles

fortalecendo as suas relações e a busca por um projeto de vida individual e coletivo.

De acordo com Gohn (2010a), a cultura política não se dá a partir de uma determinação passiva, mas como força ativa moldada pelos direitos humanos e pela busca de soluções.

Daí, afirmamos que o cursinho pré-universitário fortaleceu os objetivos desses estudantes que foram se desenvolvendo também pela formação política e pela conscientização em torno das injustiças sociais e da possibilidade de transformação do meio em que vivem. No acesso à universidade, novas abordagens, como os cursinhos pré-universitários para trans, mostram sua relevância ao fomentar estratégias de resistência e de emancipação dessas pessoas, tanto no plano individual quanto coletivo.

Referências

Adorno, Theodor (2000). *Educação e Emancipação*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Brasil. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 8035-B de 2010 (2010). *Aprova o Plano nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados.

Carvalho, José Carmelo Braz de et. al. (Org.) (2005). *Cursos Pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.

Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido* (2003). 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fournier, Ana Cristina (2020). *Educação e Movimento Social: contribuições de um pré-vestibular com o recorte de gênero e sexualidade na vida dos egressos trans*. Dissertação de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Duque de Caxias: FEBF/UERJ.

Fuks, Mário (2012). Atitudes, cognição e participação política: padrões de influência dos ambientes de socialização sobre o perfil político dos jovens. *Opinião Publica*, *.18* (1), Print version ISSN 0104-6276. Campinas. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-62762012000100005&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em: 09 de dezembro de 2019

Gohn, Maria da Glória.(2010a). Movimentos Sociais, Política Públicas e Educação (2010a). In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. & JEZINE, Edineide (org.). *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. São Paulo: Alínea.

Gohn, Maria da Glória (2010b). *Educação Não Formal e o Educador Social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais.* São Paulo: Cortez.

Hooks, bell (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Louro, Guacira Lopes (1997). *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.* 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Louro, Guacira Lopes (2000). *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Nascimento, Alexandre do (1999). *Movimentos sociais, educação e cidadania: um estudo sobre os cursos pré-vestibulares populares.* Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UERJ.

Nascimento, Alexandre do (2008). Universidade e cidadania – O movimento dos cursos pré-vestibulares populares. *Revista Lugar Comum: Estudos de Mídia, Cultura e Democracia*, *17*, 45-60. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro,. Disponível em: http://uninomade.net/lugarcomum/17/. Acesso em: 05 de agosto de 2019.

Nicholson, Linda (2000). Interpretando o gênero. *Revista Estudos Femininos*, 8 (2). Santa Catarina, Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917. Acesso em: 05 de junho de 2019.

Ortiz, Renato. A constituição de uma nova cultura política. In: Villas-Boas, Renata & Telles, Vera da Silva (1995). *Poder Local, Participação Popular, Construção da cidadania*. São Paulo, Instituto Cajamar-Instituto Pólis-FASE-IBASE.

Petry, Analídia Rodolpho & MEYER, Dagmar Elisabeth (2011). Transexualidade e

heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. *Textos & Contextos*, *10* (1), 193-198. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3215/321527168015. Acesso em: 09 de março de 2018.

Sandoval, Salvador A. M.. (2001). The Crisis of the Brazilian Labor Movement and Workers Political Consciousness. *Revista Psicologia Política*, *1*, 173-195. .

Santos, Boaventura de Sousa (2010). *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez.

Sousa e Silva, Jailson de (2016). A dimensão política das redes sociopedagógicas: uma descrição da experiência do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM). In: Simakawa, Viviane Vergueiro. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade.* Dissertação de Mestrado em Cultura, Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19685. Acesso em: 24 de julho de 2019.

Souza Laila Queiroz de (2019). *Pré-vestibular PreparaNem: A construção de uma história voltada para o acesso das pessoas travestis e transexuais à Universidade*. Dissertação de Mestrado Serviço Social da PUC, Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.

Storino, André Luiz Bernardo (2017). *Gênero, beleza e corpo nos desenhos animados: recepção e percepções de alunas e alunos de uma escola pública*. Dissertação de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias-RJ Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10249. Acesso em: 04 de maio de 2023.

Trilla Jaume (2008). A educação não-formal. In ARANTES, Valéria Amorim (org.). *A educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial.

Turato, Egberto Ribeiro (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: Construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas.* 6ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Notas

[1] Bixarte, vencedora do 1º Slam Cúir – Feira Literária das Periferias – FLUP 2020 in Mostra Artística do Encontro Internacional de Educação Popular e Cidadania – https://youtu.be/u9zuJl-o-6A?list=PLW4YEaJcT0c6qMKLOeQNsETLConGcBb8E (acessado em 05/03/2023).

[2] FOURNIER, Ana Cristina. Educação e Movimento Social: contribuições de um pré-vestibular com o recorte de gênero e sexualidade na vida dos egressos trans. Dissertação de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Duque de Caxias: FEBF/UERJ 2020.

[3] Neste artigo, será utilizada a noção de “pessoas trans”, como categoria que aglutina as identidades de gênero “travesti” e “transexual”.

Educación política para personas trans en un curso comunitario para el examen de ingreso a la universidad pública

Ana Cristina Fournier
Máster en Educación en el Programa de Posgrado en Educación, Cultura y Comunicación – Área de Concentración: Educación, Cultura y Comunicación en Periferias Urbanas, UERJ/FEBF. Especialista en Control y Gestión Ambiental por la UGF. Licenciada en Pedagogía por la UNIP y en Historia por la UNISSUAM. Colaboradora de la Superintendencia del Departamento de Educación del Estado y de *FGV Conhecimento*.
Tavares Bastos, 29, dpto 4 – Catete – Rio de Janeiro – RJ –

Flávia Salazar Salgado
Doctoranda en Educación – PPG Educação UFF – Línea de investigación: Intelectuales, Jóvenes y Escuela Democrática – IJED y estudiante de Maestría en el PPG en Cultura y Territorialidades – PPCULT del Instituto de Artes y Comunicación Social – IACS – UFF. Profesora de Geografía en la Escuela Municipal de Teresópolis en Río de Janeiro.
Professor Valadares, 212, casa 1 – Grajaú – Rio de Janeiro – RJ – 20561-025

Resumen

La formación política ha sido un tema recurrente en la investigación que analiza las aportaciones de un curso para el examen de ingreso a la universidad destinado a personas trans, categoría que reúne las identidades de género «travesti» y «transexual». La investigación cualitativa se ha basado en el diálogo con graduados de entre 21 y 26 años que actualmente estudian en universidades públicas. Creemos que la educación ofrecida por el curso para el examen de admisión a las universidades públicas, con enfoque en las personas trans, ha impulsado positivamente sus vidas, incluso antes de entrar en la universidad, en la medida en que ha constituido una educación política desarrollada a través de la militancia individual y colectiva.

Palabras clave

Educación política. Cursos preparatorios para los exámenes de admisión a la universidad. Gênero.

Algunos dicen que es una letanía
Otros pueden oírme Pero quién tiene el cuerpo abierto
Puede oír travesti.
(...)
Soy la nieta de Chica, La sobrina de Vera, Nieta de Dandara
¿Quién se apunta?

Amigo de Marsha P., Jackson,
Prima de Lacraia
¡Eh! Lo dudo.
¡No podrás matarme!

(Bixarte, ganador del 1er Slam Cúir – FLUP 2020)[1]

El estudio que dio origen a este artículo[2] analizó los relatos de egresados de un curso de estudios ingreso a la universidad dirigido a personas transexuales[3] en situación de prejuicio de género y/o vulnerabilidad social. Se trata de personas que no se ajustan al estándar binario masculino/femenino y que son, sobre todo, personas que rompen las reglas y se desvían de lo que se considera «normal», reflejando una clara amenaza al comportamiento de género establecido por la sociedad. Será posible conocer las historias de estos estudiantes a partir de las reflexiones compartidas, una proliferación de voces hasta hace poco silenciadas.

Comenzaremos el diálogo con los aspectos metodológicos de la investigación que dio origen a este artículo. Los graduados participaron en actividades educativas en la región de Niterói, ciudad perteneciente a la Región Metropolitana de Río de Janeiro, capital del Estado de Río de Janeiro. Seis personas participaron en esta investigación, entre ellas cinco graduados del curso para los que buscan ingresar en las universidades públicas y un coordinador de la organización no gubernamental (ONG) que participó en la acción. También se garantizó la confidencialidad del grupo, por lo que se utilizaron los siguientes nombres: Márcia, Cláudia, Simone, Taís, Marcelo y el coordinador Pedro. Los graduados cursan estudios superiores, cuatro de ellos en la UFF (Universidad Federal Fluminense) y uno en la UERJ (Universidad Estatal de Río de Janeiro).

En la segunda sección, veremos los cursos sociales y comunitarios para el examen de admisión a la universidad con una breve historia, llamando la atención sobre el hecho de que hay muy pocos cursos que preparan para el examen de ingreso que

se centren en el género y la sexualidad en el estado de Río de Janeiro, donde sólo hay uno, en el municipio de Niterói, y el otro, en Río de Janeiro.

A partir de ahí, aportamos reflexiones teóricas sobre cómo se abordan las cuestiones de género y sexualidad en las escuelas, esbozando una comprensión de la importancia de desarrollar estrategias que transformen positivamente las experiencias escolares de los estudiantes trans en la educación formal.

En la búsqueda del acceso a la universidad también están presentes el deseo de cambio social y la lucha contra las desigualdades, especialmente entre las clases menos favorecidas. En este sentido, muchos ven en el acceso a la universidad una posibilidad concreta de ascenso social. Esta posible transformación social también está relacionada con la dimensión política de la educación.

Escucha – Aspectos metodológicos

Metodológicamente, este enfoque cualitativo responde a problemáticas particulares, ya que se ocupa de una realidad que no puede ser cuantificada. Se trabaja con perspectivas subjetivas (significados, motivaciones, aspiraciones, valores, actitudes, etc.) y se cuenta con el apoyo de egresados del curso para la prueba de admisión que cursan estudios universitarios en 2019 y que realizaron el dicho curso en 2018. Las entrevistas semiestructuradas se grabaron en audio con un teléfono móvil y luego se transcribieron textualmente.

El análisis temático realizado en esta investigación busca las expresiones verbales o textuales más recurrentes en las entrevistas y que se manifiestan en los diversos contenidos analizados. Una forma de categorización y subcategorización que compone el corpus, propuesta por Egberto Ribeiro Turato (2013, p.442).

Según las fases recomendadas por Turato (2013) en el tratamiento de datos de investigación cualitativa, se han llevado a cabo las siguientes acciones: transcribir las entrevistas, leerlas, buscar lo que se dijo y lo que no se dijo entre las palabras, destacar los temas por relevancia, validarlos y comenzar a interpretar, discutir e inferir el material.

Uno de los temas más recurrentes ha sido la *formación política que se* expresaba en la relación del alumno con el curso para el examen de admisión y viceversa. Esta categoría se basará en los relatos compartidos, proponiendo el ejercicio como relevante para las reflexiones sociales y académicas y, por supuesto, reflexiones

atravesadas por la comprensión de algo nuevo, que exigió disponibilidad y planificación para entrar en los caminos de la deconstrucción de las verdades sobre «el otro». Verdades establecidas por la falta de escucha y la necesidad de naturalizar y normalizar unos aspectos sobre otros.

Una vez que se disponía del material, se revisaba escuchando atentamente los audios para corregir y/o adaptar los términos transcritos. A continuación, se imprimió el material revisado y se analizó. En un primer momento, el análisis consistió en una lectura en profundidad del material y se acompañó de notas. Esta fase se denomina Turato (2013) como preanálisis y consiste en una lectura flotante de las entrevistas transcritas. La siguiente fase consistió en la selección de temas en base a criterios de repetición o relevancia y la comprobación de temas recurrentes que pudieran sintetizar las ideas presentes en los fragmentos destacados. Este recorrido metodológico se construyó en un intento de dilucidar los objetivos de la investigación.

La repetición de ciertos temas a lo largo de las entrevistas fue fundamental en la construcción del análisis. En este proceso, se buscó identificar ideas, expresiones y frases que condujeran a encadenar la relevancia de los significados de la acción educativa para los entrevistados.

El proceso de análisis también implicó la búsqueda de relaciones entre las declaraciones y el diálogo con la literatura disponible sobre el tema. En el corpus de entrevistas, emergió de forma sustancial el tema de la *Formación Política, como ya* dijimos, que, a su vez, dimensiona la profundidad del autoconocimiento y la militancia de los estudiantes *trans* a partir de sus demandas.

Cursos de preparación al examen de ingreso a la universidad pública

En su tesis de máster, Alexandre do Nascimento identifica diferentes formas de cursos comunitarios para el ingreso a la universidad pública :

grupos que hacen un discurso radical en defensa de la educación pública, gratuita y de calidad y otros que actúan para obtener resultados inmediatos, muchas veces reforzando el discurso privatista en la medida en que sus prácticas permiten decir que las instituciones privadas pueden garantizar el acceso de los alumnos de las clases más bajas».

(Nascimento, 2008, p. 15)

La perspectiva de la transformación del sujeto y la emancipación social en el trabajo de preparación del examen de ingreso cobró fuerza en la década de 1990. Hubo un importante movimiento en los cursos de ingreso a las universidades para estudiantes negros y desfavorecidos, a través del trabajo de organizaciones y activistas del movimiento negro, que trajeron reivindicaciones y debates sobre la desigualdad social en la sociedad brasileña. En este sentido, como nos dice José Carmelo Braz Carvalho, estos cursos populares ya «nacían» desde el aspecto de la pluralidad política, tanto en lo que se refiere a las agendas comunes de los estudiantes como al perfil de aquellos que formaban parte de la construcción de este lugar, de este espacio (Carvalho, 2005).

Es innegable la existencia de cursos de preparación para el examen de admisión a la universidad con un enfoque étnico y social que pueden beneficiar a las personas trans, pero hay una relativa falta de programas específicos de acceso a la universidad para este segmento de la población.

Para Laila Queiroz de Souza, estos cursos de preparación para el acceso a la universidad muestran los límites y la segregación de los cuerpos en los espacios formales de estudio. Basados en grupos populares de la sociedad, los cursos preparatorios específicos fomentan debates sobre las desigualdades y la negación de derechos que vive esta población (Souza, 2019, p. 42).

En el curso de preparación estudiado, se desarrollan propuestas pedagógicas vinculadas a las experiencias que tienen los profesores, lo que proporciona desempeños diferentes, en la medida en que hay cierta libertad para crear y percibir los movimientos

que existen dentro del aula, incluso en el contexto de un curso con enfoque el examen de ingreso a la universidad, que incluye el desafío limitante de la creatividad, dado que uno de los focos específicos son los contenidos que se utilizarán en el examen. Sin embargo, según las entrevistas, son las relaciones entre la dirección, los profesores y los alumnos las que proporcionan esta experiencia diferenciada que va mucho más allá del acceso a la universidad.

El aumento de prácticas educativas como los dichos cursos con enfoque de género y sexualidad acentúa la lucha por el derecho a la educación, que cada vez se ve

como más necesaria, a medida que se toma conciencia de la importancia del diálogo entre la sociedad y estos colectivos, que experimentan negación de derechos y retrocesos en sus pocos logros en este campo.

Cuestiones de género en las escuelas

Para entender las elecciones que hacen hoy los estudiantes trans, es importante conocer su recorrido por la educación formal, sus recuerdos o las diversas razones que les llevaron a abandonar la escuela. Caminos que, de alguna manera, condujeron a estos estudiantes al curso de preparación para el ingreso a universidad. En consonancia con este objetivo, aportaremos reflexiones teóricas sobre cómo puede percibirse la dimensión género/sexualidad en la escuela.

Las agresiones físicas y verbales, el trato prejuicioso y la vergüenza son constantes en la vida escolar de las personas que no se identifican como heterosexuales. La perspectiva de experimentar lo diferente en la escuela es un proceso doloroso para quienes no se ajustan a las normas de la heterosexualidad.

La escuela es también un espacio de normalización que refleja y reproduce los comportamientos sociales. No es diferente con el tema de la sexualidad: en el ambiente escolar, existe un modelo central de vivencia de las prácticas afectivas y sexuales que se modelan a partir de la heteronormatividad. Así, todo lo que diverge de este contexto se presenta como diferente y difícil de aceptar, reforzando prácticas prejuiciosas y discriminatorias hacia otras formas de vivir la sexualidad.

El término heteronormatividad es entendido y problematizado por Analídia Rodolpho Petry y Dagmar Elisabeth Meyer como un estándar de sexualidad que regula la forma de organización de las sociedades occidentales. Es, por lo tanto, el poder de ratificar, en la cultura, la comprensión de que la norma y lo normal son las relaciones entre personas de diferente sexo (Petry & Meyer, 2011).

Para Viviane Vergueiro Simakawa (2015), la categoría de heteronormatividad se refiere tanto a las prácticas como a las instituciones centralizadas que privilegian y legitiman la heterosexualidad y las relaciones heterosexuales como fundamentales y «naturales» dentro de la sociedad. También puede relacionarse con el concepto de «heterosexualidad obligatoria», que se basa en la invisibilidad de las experiencias no heterosexuales. André Luiz Bernardo Storino (2017) afirma que la heteronormatividad estructura las relaciones sociales sosteniendo concepciones binarias de masculino y femenino, al tiempo que excluye de la idea de

«normalidad» a los cuerpos que subvierten las reglas.

Una de las posibilidades para intensificar la lucha contra la transfobia en los espacios educativos es, en primer lugar, reconocer que hay personas trans en las escuelas, no silenciar las diferencias, asumir que hay niños y jóvenes en los espacios escolares que no se ajustan al binario hombre/mujer. Otra forma sería descontextualizar la orientación sexual del concepto de género de las personas. Entender cómo se produce y se activa socialmente la heterosexualidad en las escuelas para seguir actuando en estos vacíos. Entender el género dentro de un sistema binario -masculino/femenino- ya no se ajusta a las diversas posibilidades que existen.

Linda Nicholson (2000) sostiene que para caracterizar las diferencias entre hombres y mujeres, muchas personas recurren a explicar la relación entre género y sexo, utilizando la biología para explicar la composición de los cuerpos, como si éstos vinieran dados por la «naturaleza». Esto se debe a que se establece una relación más que accidental entre la biología y determinadas características y aspectos del comportamiento, en una actitud que responde a la ideología hegemónica establecida.

Guacira Lopes Louro (1997) subraya que el género se constituye con y/o en cuerpos sexuados, es decir, no se niega la biología. Lo que se niega es la construcción histórica producida sobre las características biológicas, o sea, la construcción social de cada sexo. En este sentido, la categoría de género es entendida como una construcción social de relaciones en una arena en disputa.

El autor señala también que «en la escuela se ejerce una pedagogía de la sexualidad [y del género] que legitima determinadas identidades y prácticas sexuales y reprime y margina otras» (Louro, 2000, p. 21). Esta pedagogía se traduce en altos índices de expulsión de la escuela, no de «abandono». Cuando los alumnos abandonan la escuela porque no se sienten protegidos en ese espacio, esta acción no puede basarse únicamente en el absentismo escolar. Esto se debe a que la vergüenza, la discriminación y la violencia son una constante en la vida de los estudiantes que no se ajustan al binarismo masculino/femenino que estructura los espacios escolares y provoca la expulsión de este grupo.

Louro (2000) explica que, nos guste o no, las cuestiones relativas a la sexualidad impregnan las relaciones sociales en las escuelas, hasta el punto de formar parte de las bromas y chistes, de las citas e incluso de las pintadas en los aseos, además

de estar presentes en las aulas, en las actitudes y discursos de profesores y alumnos.

Además de reflexionar sobre el derecho a la educación, entablar diálogos sobre género y sexualidad permite comprender que, a pesar de las normas, cada vez habrá más quienes rompan y transgredan las estructuras, disputando su derecho a la expresión. Las instituciones escolares se enfrentan al reto de acoger a estas personas.

Muchas personas trans subvierten lo que se considera normal, en la medida en que se les considera diferentes y las diferencias en nuestra sociedad siguen siendo el centro de prejuicios y juicios. Sin embargo, la diferencia puede verse como algo que forma parte de cada uno de nosotros y no como algo que está siempre en el otro o en otro grupo.

Formación política

Estamos hablando de una educación política que tiene lugar en el proceso de interacción entre el estudiante trans y el curso preuniversitario sobre género y sexualidad. Es un proceso de aprendizaje que los alumnos de este curso preparatorio experimentan a diario. Maria da Glória Gohn (2010a) destaca el significado político de la educación como una relación entre el movimiento social y la educación, donde la lucha por la educación implica la lucha por los derechos y es parte de la construcción de la ciudadanía y la participación.

La autora también afirma que las experiencias en las que se ven envueltos los sujetos del curso preparatorio no vienen del pasado, aunque sea importante una memoria que dé sentido a las luchas cotidianas. La experiencia se recrea a diario, en la adversidad de las innumerables situaciones enfrentadas (Gohn, 2010a).

Alexandre do Nascimento (1999) explica que algunos movimientos sociales lucharon por el derecho a la escolarización, pero fue a partir del siglo XX cuando estas acciones se hicieron más notables con la preparación de alumnos pertenecientes a grupos sociales marginados. Además de preparar a los alumnos para los exámenes de ingreso, estas acciones trabajan para que los alumnos sean socialmente comprometidos, políticamente activos y autónomos en cuanto a sus elecciones. La transformación de las conciencias a partir de los distintos procesos de aprendizaje también tiene lugar a través de seminarios, foros y asambleas.

Esta «conciencia para la vida» está presente en el relato de una de las licenciadas entrevistadas, Márcia, que habla del autoconocimiento y de la búsqueda de la realización personal, a partir del trabajo diario y del pensamiento crítico:

Soy militante, también soy feminista, así que una persona trans que no supiera nada de militancia y que no supiera nada de esto, en cuanto entrara en el curso preparatorio, no podría estar sin esta conciencia por la vida, tomando decisiones y conociendo sus consecuencias. Cuestionar, cuestionar y cuestionar… Todo esto me ayuda a realizar mis sueños, ¿sabes? En mis caminos»

(Márcia, graduada universitaria)

La entrevistada nos remite a las reflexiones de Paulo Freire cuando afirma en *Pedagogía del Oprimido* es indiscutible que si se quiere liberar a las personas, no se las puede alienar ni mantener alienadas, y que las acciones y reflexiones de las personas pueden transformar el mundo (Freire, 2003). Este relato incluye la educación como práctica de libertad: (…) contraria a la que es práctica de dominación y que implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desconectado del mundo, así como la negación del mundo como realidad ausente de los hombres (Freire, 2003, p. 40).

En cuanto a esta educación que «pregunta, pregunta y pregunta», Freire (2003) subraya que se trata de una futuridad revolucionaria y esperanzada que pone en primer plano la condición de las personas como seres históricos y su historicidad. Las personas comienzan a mirar hacia adelante, a saber lo que está sucediendo para construir el futuro de la mejor manera posible y, a partir de ahí, crean una identificación con los movimientos que impregnan a las personas, como seres que se ven a sí mismos como inconclusos, en un movimiento desde el punto de partida hasta la meta.

Del mismo modo, otra entrevistada, Cláudia, demuestra su «apertura a conocer y aprender», una acción de empoderamiento y representatividad:

Surgen muchas oportunidades cuando abres tu mente al conocimiento y al aprendizaje, ¿verdad? Te das cuenta de las cosas. Acabas representando a un grupo, así que cuando la gente quiere saber, quiere entender, acuden a ti, te buscan para hablar y empiezas a ampliar, porque el movimiento social también es

muy interesante, también puede ampliar horizontes. A través del movimiento social he tenido la oportunidad de viajar, así que vas enriqueciendo tus conocimientos sobre ese tema y luego te vas empoderando cada vez más para ocupar ese espacio de representación.

(Cláudia, graduada universitaria)

Simone, por su parte, hace hincapié en el sentido y la dirección de la vida que se llevó consigo, incluso después del curso preparatorio:

Ves las cosas ocurriendo, formas parte de un contexto social en el que pasan cosas y ves las cosas pasando, así que creo que esto tiene mucho sentido para la vida que queremos vivir, autonomía, conciencia de las cosas. Este proyecto realmente cambia vidas, cambia perspectivas, creo que realmente da poder, el hecho de estar en una ONG, creo que también da dirección, no sólo en lo que la gente piensa... Dirección para la vida, ¿sabes? Es mucho más que algo sólo académico. Estoy segura de que las lecciones que aprendí allí fueron decisivas para seguir en la universidad hasta el día de hoy

(Simone, graduada universitaria).

El término empoderamiento aparece en algunos de los discursos, especialmente cuando se plantea la cuestión de qué tipo de transformación se produce una vez que estos alumnes entran en un curso preparatorio

La autora Maria da Glória Gohn prefiere no utilizar el término empoderamiento debido al desgaste y al uso estratégico por parte de ONG e instituciones que sólo están interesadas en formar a individuos para el mercado laboral y generar ingresos en actividades del tercer sector (Gohn, 2010a). En esta investigación, sin embargo, utilizaremos la noción de empoderamiento como parte de un proceso de construcción de conciencia política individual y colectiva que se relaciona con aspectos como la educación política, la autonomía y la emancipación social.

La autonomía permite entrar en la dimensión social y comprender el contexto local, cultural, económico y ético. Incluso en los diversos caminos de la vida, ante la incertidumbre, la autonomía invita al individuo a reflexionar y actuar.

Según el relato de Simone, lo que favorece el desarrollo de la autonomía y la conciencia crítica es el hecho de estudiar en un curso preparatorio que forma parte de una ONG implicada en el activismo LGBTQIA+. Son aspectos que determinan tanto la formación en las asignaturas para el examen de acceso, como los conocimientos que añaden a una vida de lucha por mejorar su existencia.

En los procesos de educación no formal pueden desarrollarse una serie de resultados, como la organización de grupos colectivos y la transformación de las visiones sobre el mundo, la vida y sus adversidades. El sentimiento de autoestima implica la comprensión de cómo actuar frente a los prejuicios y el deseo de ser reconocido e incluido a partir de las propias diferencias (Gohn, 2010b, p. 21). El autor también señala que la existencia de una conciencia para la vida, en cierto modo, significa lo mismo que la emancipación.

Según Adorno (2000), existe una relación entre concienciación y racionalidad. Para el autor, los conceptos de concienciación y racionalidad se entienden de forma restringida, como la capacidad formal de pensar. La racionalidad como acción individual consiste en examinar tanto las ideas como las opiniones y revisarlas, criticarlas y volver atrás cuando sea necesario.

La conciencia política, para Salvador Sandoval (2001), es un conjunto de dimensiones psicológicas y sociales que interrelacionan informaciones y significados, llevando al individuo a ser consciente de las opciones posibles y, a partir de ellas, a tomar decisiones que representen el mejor curso de acción dentro de contextos específicos. La acción de tomar decisiones está en consonancia con los deseos y proyectos de vida previstos por los alumnos y aparece en las afirmaciones anteriores como una relación con la mediación de las consecuencias de las elecciones y también con la ampliación de los horizontes de estos graduados. En este sentido, el autor destaca que la conciencia política puede entenderse como una combinación de aspectos identitarios con las concepciones y la convivencia de los individuos con la sociedad en la que viven.

La educación política está relacionada con el nivel de conciencia de los individuos que forman parte de un proceso de transformación. No sólo a nivel de su individualidad, sino en la construcción de una conciencia colectiva que tiene lugar a través de los acontecimientos de una sociedad, así como de nociones fundamentales sobre nuestros gobernantes y sus responsabilidades. La emancipación, según Gohn (2010a), depende de los niveles de conciencia de las personas, de su sensibilidad ante los retos, de su capacidad para construir sueños

que puedan hacerse realidad y de una perspectiva de sentido que nace del interior de cada ser y que impulsa a las personas.

Pedro, coordinador de la iniciativa, insiste en la necesidad de sensibilizar a todas las personas sobre las adversidades que viven a diario las personas trans:

Las personas trans, LGTB y tantas otras con CI+ no podemos ser «utilizadas» por esta sociedad a su antojo, como si no formáramos parte de ella. Tenemos que hacer militancia en las trincheras más allá de preparar las pruebas de acceso a la universidad, porque vas a una UFF y sólo vas a ser un profesional más en este mundo heteronormativo, machista, misógino y LGTBfóbico. No se pueden reproducir los prejuicios, hay que romper esta burbuja y propagarlos»

(Pedro, coordinador de ONG).

La educación política puede surgir de diálogos, experiencias, conocimientos y opiniones individuales.

Lo que me da fuerza es que cuando recuerdo todo lo que he pasado, todo lo que he oído y todo lo que he aprendido para llegar a la universidad, eso marca la diferencia en mi vida hasta el día de hoy, hay mucha gente que no tiene perspectivas, mucha gente. Nuestras existencias son la mayor prueba de que también podemos dar buenos frutos, incluso los que están en las esquinas porque no tienen otra forma de mantenerse.

(Taís, universitario y antiguo alumno)

En constante cambio, la educación política se percibe de diferentes maneras, ya que depende de las experiencias vividas por cada persona, que le dan significados diferentes, en función de su realidad social:

Hoy, bien o mal, llevo muy bien el hecho de que soy transexual y no tengo ningún problema en que la gente lo sepa. Cuando empecé la escuela, desde el principio no quise unirme al movimiento social, a esta militancia, realmente quería ir a la universidad porque sabía que mi cara estaría allí, impresa, la gente lanzaría mi

nombre en Google y encontraría cosas… En este panorama gubernamental, nos convertimos en objetivos porque somos representantes de este grupo, ¿no? Yo soy relativamente nueva en el movimiento social, el movimiento social travesti y transexual es antiguo, hay gente que lleva veinte, treinta años en el movimiento social, esa gente está en la vanguardia, yo estoy empezando, aprendiendo de las matriarcas de este movimiento.

(Taís, universitaria y ex alumna)

La contribución del curso de preparación para el examen de ingreso va mucho más allá del acceso a la universidad, en la formulación, construcción y realización de la conciencia política. En otras palabras, el propio desarrollo de un curso preparatorio para personas trans que pueden o no ser socialmente vulnerables es un intento de abordar algunos de los problemas que existen en la sociedad.

Uno de los ámbitos que abarca la educación no formal es el aprendizaje político, la concienciación sobre los derechos y libertades de las personas.individuos para que puedan comprender sus propios intereses y los de su entorno.

Eso no quiere decir que el aprendizaje de los contenidos curriculares no sea importante, entre otras cosas porque es el objetivo de este espacio educativo como curso preparatorio. Sin embargo, las representaciones sociales de los egresados tienen que ver con la subjetividad de cada persona que ingresa al proceso educativo como un todo. El debate sobre el papel del desarrollo de la conciencia política en la formación de actitudes muestra que los espacios educativos son factores definitorios en este proceso.

En cuanto a la cultura política, Maria da Glória Gohn (2010a;2010b), Jaume Trilla(2008) y Renato Ortiz (1995) muestran evidencias de que las acciones y procesos asociados a los entornos educativos tienen consecuencias en el perfil político de estos estudiantes.

Gohn (2010b) afirma que ya no es posible permanecer en el conformismo de los espacios educativos copados por el orden tradicional; se necesita audacia para que los colectivos organizados cobren fuerza y, en este sentido, es necesario volver la mirada hacia la educación no formal y el papel que puede jugar la escuela en este campo de la formación política de los estudiantes.

La cultura política constituye el telón de fondo de las expectativas de los ciudadanos sobre la realidad política, según Gohn (2010a, 2010b). Los ciudadanos pasan a ser vistos como «sujetos de acción en lugar de sujetos a la acción» (Gohn, 2010a, p.53) cita la misma autora en sus estudios.

El desarrollo de la conciencia crítica conduce al nacimiento de un nuevo individuo, más fuerte ante las adversidades de la vida. Se trata de un proceso que hay que mejorar a cada paso, ya que el fracaso en este proceso de concienciación puede tener efectos sustanciales en la sociedad ética que buscamos.

La comprensión del mundo de la política y una actitud crítica ante las actuaciones de las organizaciones o del Estado son algunas de las dimensiones que expresan la disposición de los jóvenes a participar en política cuando sean adultos. Además, el interés por la política fomenta una motivación participativa que permanece disponible cuando surgen estímulos para la participación a lo largo de la vida. La presencia de estos atributos depende, en particular, del tipo de espacio educativo al que asiste el estudiante, según Mário Fuks (2012).

Los sentimientos de transformación individual y colectiva de los graduados se experimentan en el espacio educativo, como nos muestra Marcelo:

Ah, lo cambió todo, no es que no fuera consciente de las cosas, es que cambió mi perspectiva de las posibilidades que tenía para mi vida, ¿sabes? Me di cuenta de que podía, o mejor dicho, que podía perseguir las cosas que quería para mi vida, estudiar derecho, tener un enfoque más académico. No quería formar parte de la prostitución, en absoluto, ese era el mayor problema para mí, no quería tener que pasar por esa experiencia. Quiero poder ser un ejemplo para las personas, para que otras como yo se den cuenta de que hay posibilidades, aparte de que allí conocí a muchas personas como yo, me acerqué a ellas y a mí misma [...] Cuando hay un enfoque social, tenemos más visibilidad, más fuerza para luchar y también para crear políticas públicas. Discusiones sobre derechos sexuales, travestis, cómo viven, qué comen, dónde viven (risas). La gente empieza a entendernos mejor y a entender nuestras reivindicaciones

(Marcelo, universitario y ex alumno).

Podemos ver que el proceso de socialización política de los graduados del curso

preparatorio no sólo tiene efectos inmediatos, sino que sigue repercutiendo. Y, cuando se trata la participación política, esta acción se vuelve más atractiva cuando llega el momento de elegir en las universidades o en el mundo laboral, como señala Márcia:

Conocer las historias de las personas con las que entré en contacto en el curso fue muy importante. Yo, por ejemplo, dejé de estudiar por el trabajo, y allí había algunos estudiantes que apenas habían pasado por la escuela, no tenían la oportunidad de seguir sin parar, estaban muy necesitados, sus padres no podían permitírselo y a algunos los echaron de casa y tuvieron que vivir en la calle. Así que cuando escuchas las historias de la gente, cambias, ¿sabes? Aún más. Y el deseo de estudiar para poder ser un punto de referencia en la vida de otras personas o de tu propia familia

(Márcia, licenciada universitaria).

En esta misma afirmación podemos ver una educación para la experiencia que cambia a las personas, ya que la transformación de pensamientos y actitudes son consecuencia de los viajes vividos a diario.

Vuelve tus ojos hacia las expectativas de futuro implica la capacidad de intensificar prácticas emancipadoras, basadas en la conciencia de las experiencias presentes. Con un enfoque emancipador, se abren brechas para superar el mero contenido y pasar a acciones discursivas efectivamente situadas en las experiencias del presente, con una mirada planificada hacia las expectativas del futuro, como nos dice Boaventura de Sousa Santos (2010).

El análisis del proceso de emancipación social abarca la política, la economía y la cultura y lleva a reflexionar sobre los derechos (civiles, sociales y políticos), el poder y la dominación. De ahí surgen procesos sociopolíticos como la participación, la democracia, la libertad, la resistencia y la humanización, entre otros. Todas estas formas nos ayudan a comprender al ser humano y sus trayectorias en pos del proyecto de vida deseado. La emancipación forma parte del campo de los problemas sociales, una es parte de la otra, pero la suma de los individuos no es lo mismo que el colectivo (Gohn, 2010a).

Como característica de la emancipación social, tenemos sujetos autodeterminados

y libres que caminan sin ataduras y sin el sentimiento de estar presos. La emancipación de la conciencia también se da a través de la comprensión y reflexión sobre la realidad en la que se está inserto, a través de la constatación de que como sujetos históricos pueden opinar, elegir y construir proyectos de futuro (Gohn, 2010a).

La obtención de reconocimiento y aprecio o la espera de estos aspectos en algún momento de sus vidas fue uno de los aspectos explicados en los testimonios que figuran a continuación:

Soy la primera de mi familia que va a la universidad. Antes, mi familia no me aceptaba, pero ahora están orgullosos de mí. El otro día oí a una tía decir a mis sobrinos pequeños que tienen que ser como yo… La tía que estudia en la universidad y vive en Niterói. Mi familia me ve como un camino a seguir. Eso es muy nuevo. Un sentimiento muy fuerte en relación a mi pasado, ¿no? Mi presente y el contexto en el que estoy como mujer trans

(Cláudia, graduada universitaria).

Ser estudiante universitario ayuda a continuar la lucha dentro de la universidad, es mucho mejor estar dentro y luchar una lucha, que estar fuera y tratar de luchar una lucha dentro. De todos modos, estar en la UERJ, en la facultad de derecho, siendo la UERJ la primera universidad en pensar una política pública de reparaciones para la población negra, creo que es una gran forma de pensar una política pública de reparaciones para transexuales y travestis. Por eso, una de las acciones del programa preparatorio en Río de Janeiro es que las clases se impartirán en las aulas de la UERJ dos días a la semana. Cuando el personal de la universidad ve a travestis y transexuales caminando por los pasillos y ocupando espacios que no son suyos, la extrañeza desaparece

(Taís, graduado universitario).

Taís se refiere a otro curso preparatorio para personas trans que imparte sus clases en diferentes localidades. Ella fue alumna en Niterói y hoy, además de ser universitaria, coordina este curso preparatorio en Río de Janeiro. Dice que sigue siendo activista, incluso en la universidad.

Tales acciones pueden conducir a la creación de políticas inclusivas para este segmento y también promover la visibilidad de las cuestiones relativas a la población trans. En ambos casos, los graduados se niegan a someterse y siguen siendo dueños de sus trayectorias.

También hay que considerar que el curso preparatorio marcó la diferencia en las trayectorias aquí involucradas, y los egresados agradecen el potencial de cada uno en una red de solidaridad vinculada por el propio grupo. Esto puede verse en los testimonios que figuran a continuación:

Cuando algo sucedía, todos se ayudaban, ¿sabes? Recuerdo a María, cuando la echaron de casa en plena preparatoria, esa prisa, esa desesperación, ¿qué haces? Y todos se ayudaron... Entonces es un proyecto que es muy bonito por la transformación en la vida de las personas, no sólo para acceder al espacio universitario, sino más allá, la preocupación por esa persona en su proceso hasta la universidad y en su proceso dentro también

(Taís).

Y con el tiempo la escuela preparatoria se ha fortalecido como una red de apoyo, una familia que cuando lo necesité tuve mucho apoyo de ellos, cuando me echaron de mi casa. Todavía hoy puedo contar con gente de allí

(Simone, graduada universitaria).

No se trata sólo de acceder a la universidad y reivindicar derechos, este movimiento también produce afectos. Al fin y al cabo, ¿cuántas intercurrencias pueden surgir en los caminos de las personas trans? Las personas que se encuentran fuera de los límites establecidos por la aceptación social son fácilmente discriminadas y excluidas por discursos hegemónicos reiterados a toda costa en función de la «normalidad» en el mundo social.

Los profesores son muy acogedores y te hacen ver que es importante estar en la universidad, pero también que muchas otras cosas son importantes si no quieres estar en la universidad, si no puedes aprobar. Así que creo que va más allá de la universidad

(Marcelo).

Me hice más fuerte, sé que en algún momento esto iba a pasar, pero creo que desde el momento en que una persona se empodera de lo que es, tiene todo el conocimiento, no se deja sacudir por ciertas cuestiones y le da la vuelta a las cosas, ¿sabes?

El vínculo afectivo y la colectividad se señalan como puntos fuertes del grupo y aparecen de forma recurrente en los discursos. La lucha contra la transfobia se establece como una cuestión colectiva. La convivencia y los lazos construidos facilitan la solidificación del proyecto, que va más allá de la preparación del examen de acceso.

También hay un centro de apoyo psicológico y jurídico en la ONG que alberga el curso. Es una red de apoyo. Los profesores eran mis amigos y las personas trans que estaban allí estudiando conmigo también acabaron convirtiéndose en mis amigos de por vida

(Simone).

Lo más importante es la red de personas que conocí y que aún conservo. Apoyo y solidaridad desde el curso preparatorio, conocer a la gente, sus historias, aprendemos unos de otros y por el camino también aprendemos a vivir y a sobrevivir, a saber que tenemos opciones y que no todo es blanco o negro. Este empoderamiento forma parte de mí ahora, y es gracias al programa preparatorio.»

(Marcelo)

Las relaciones creadas en el curso preparatorio y en el movimiento social también implican la protección de la dignidad y el enfrentamiento a formas de marginación. En este sentido, la construcción de redes a partir de las alianzas realizadas por el grupo se vive más allá del tiempo del curso preparatorio «hasta el día de hoy», como dice Marcelo.

Hacia una pedagogía de las diferencias

Cuestionar, cuestionar, cuestionar... (Márcia)

Ah, lo cambió todo, no es que no fuera consciente de las cosas, es que cambió mi perspectiva de las posibilidades que tenía para mi vida, ¿sabes?

(Marcelo)

Bell Hooks (2017) propone que en los espacios educativos se puede experimentar una pedagogía fronteriza para confrontar las diferencias y hacer realidad la solidaridad,

por fin, emerger. Para construir un espacio, si no libre de opresión, al menos con menos opresión.

No se puede eludir la dimensión política presente en todos los informes sobre el curso preparatorio y la autonomía de cada individuo, que también se desarrolla como resultado de su experiencia en las actividades educativas. Sin embargo, es importante destacar que la incorporación de actitudes políticas fomentadas por los responsables del curso preparatorio en la ONG retroalimenta la formación política y

la preparación para el examen de ingreso. De esta forma, se asegura la cooperación entre ellos, fortaleciendo sus relaciones y la búsqueda de un proyecto de vida individual y colectivo.

Según Gohn (2010a), la cultura política no surge por determinación pasiva, sino como una fuerza activa moldeada por los derechos humanos y la búsqueda de soluciones.

Por eso decimos que el curso preparatorio fortalecido los objetivos de estos estudiantes, que también se han desarrollado a través de la formación política y la concienciación sobre las injusticias sociales y la posibilidad de transformar el entorno en el que viven. En cuanto al acceso a la universidad, nuevos enfoques, como los cursos preparatorios para los exámenes de admisión a la universidad para

personas trans, muestran su relevancia para fomentar estrategias de resistencia y emancipación de estas personas, tanto a nivel individual como colectivo.

Referencias

Adorno, Theodor (2000). *Educação e Emancipação*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Brasil. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 8035-B de 2010 (2010). *Aprova o Plano nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados.

Carvalho, José Carmelo Braz de et. al. (Org.) (2005). *Cursos Pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.

Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido* (2003). 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fournier, Ana Cristina (2020). *Educação e Movimento Social: contribuições de um pré-vestibular com o recorte de gênero e sexualidade na vida dos egressos trans*. Dissertação de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Duque de Caxias: FEBF/UERJ.

Fuks, Mário (2012). Atitudes, cognição e participação política: padrões de influência dos ambientes de socialização sobre o perfil político dos jovens. *Opinião Publica*, *.18* (1), Print version ISSN 0104-6276. Campinas. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-62762012000100005&script=sci_arttext &tlng=es. Acesso em: 09 de dezembro de 2019

Gohn, Maria da Glória.(2010a). Movimentos Sociais, Política Públicas e Educação (2010a). In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. & JEZINE, Edineide (org.). *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. São Paulo: Alínea.

Gohn, Maria da Glória (2010b). *Educação Não Formal e o Educador Social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais.* São Paulo: Cortez.

Hooks, bell (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*.

2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Louro, Guacira Lopes (1997). *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.* 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Louro, Guacira Lopes (2000). *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Nascimento, Alexandre do (1999). *Movimentos sociais, educação e cidadania: um estudo sobre os cursos pré-vestibulares populares.* Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UERJ.

Nascimento, Alexandre do (2008). Universidade e cidadania – O movimento dos cursos pré-vestibulares populares. *Revista Lugar Comum: Estudos de Mídia, Cultura e Democracia*, *17*, 45-60. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro,. Disponível em: http://uninomade.net/lugarcomum/17/. Acesso em: 05 de agosto de 2019.

Nicholson, Linda (2000). Interpretando o gênero. *Revista Estudos Femininos*, 8 (2). Santa Catarina, Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917. Acesso em: 05 de junho de 2019.

Ortiz, Renato. A constituição de uma nova cultura política. In: Villas-Boas, Renata & Telles, Vera da Silva (1995). *Poder Local, Participação Popular, Construção da cidadania*. São Paulo, Instituto Cajamar-Instituto Pólis-FASE-IBASE.

Petry, Analídia Rodolpho & MEYER, Dagmar Elisabeth (2011). Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. *Textos & Contextos*, *10* (1), 193-198. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3215/321527168015. Acesso em: 09 de março de 2018.

Sandoval, Salvador A. M.. (2001). The Crisis of the Brazilian Labor Movement and Workers Political Consciousness. *Revista Psicologia Política*, *1*, 173-195. .

Santos, Boaventura de Sousa (2010). *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez.

Sousa e Silva, Jailson de (2016). A dimensão política das redes sociopedagógicas:

uma descrição da experiência do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM). In: Simakawa, Viviane Vergueiro. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade.* Dissertação de Mestrado em Cultura, Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19685. Acesso em: 24 de julho de 2019.

Souza Laila Queiroz de (2019). *Pré-vestibular PreparaNem: A construção de uma história voltada para o acesso das pessoas travestis e transexuais à Universidade*. Dissertação de Mestrado Serviço Social da PUC, Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.

Storino, André Luiz Bernardo (2017). *Gênero, beleza e corpo nos desenhos animados: recepção e percepções de alunas e alunos de uma escola pública*. Dissertação de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias-RJ Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10249. Acesso em: 04 de maio de 2023.

Trilla Jaume (2008). A educação não-formal. In ARANTES, Valéria Amorim (org.). *A educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial.

Turato, Egberto Ribeiro (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: Construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas.* 6ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Notas

[1] "*Uns dizem que é ladainha/Outros sabem me ouvir/ Mas quem tem corpo aberto/ Consegue ouvir travesi./ (...)Eu sou neta de Chica,/sobrinha de Vera,/ Neta de Dandara /Quem é que vai encarar? / Amiga de Marsha P., Jackson, prima de Lacraia/ Ei! Eu duvido./Cês não vão conseguir me matar!*Performance Bixarte, ganadora del 1er Slam Cúir – Feria Literaria de las Periferias – FLUP 2020 en Muestra Artística del Encuentro Internacional de Educación Popular y Ciudadanía – https://youtu.be/u9zuJl-o-6A?list=PLW4YEaJcT0c6qMKLOeQNsETLConGcBb8E (consultado el 05/03/2023).

[2] FOURNIER, Ana Cristina. Educación y Movimiento Social: los aportes de un examen de ingreso preuniversitario con enfoque de género y sexualidad en la vida de los egresados trans. Tesis de Maestría en Educación, Cultura y Comunicación en Periferias Urbanas. Facultad de Educación Baixada Fluminense, Duque de Caxias: FEBF/UERJ 2020.

[3] En este artículo, la noción de «personas trans» se utilizará como una categoría que reúne las identidades de género «travesti» y «transexual».

Educação popular e pedagogia feminista: desafios e possibilidades em um cursinho pré-vestibular popular em Belo Horizonte

Maria Inês de Oliveira Sousa[1]

Anna Paula Vencato[2]

Resumo

Este trabalho trata de uma pesquisa de mestrado em fase de análise de dados. Utilizamos, como metodologia, um estudo de caso do cursinho popular Floresta, que faz parte da Rede Emancipa – Movimento Social de Educação Popular, localizado em Belo Horizonte/MG/Brasil. Buscamos aqui realizar uma descrição crítica do cursinho, assim como uma revisão bibliográfica pertinente a esta análise. Propomos analisar como as questões de gênero perpassam a educação popular e também compreender as intersecções entre a pedagogia freiriana e feminista no contexto pesquisado. A partir dos pressupostos da educação popular, comprometida com a educação emancipadora dos sujeitos, visamos compreender as potencialidades dessas articulações no cursinho pesquisado.

Palavras-chave

Educação Popular; Pedagogia Feminista; Rede Emancipa; Emancipa Floresta.

Introdução

Diante das desigualdades e opressões de gênero existentes em nossa sociedade, é fundamental criar espaços formativos onde os indivíduos – em especial as mulheres -, possam, através de suas vivências, identificar e questionar o sistema patriarcal e as relações de poder, opressão e dominação a que são submetidas. Sabemos que o ambiente escolar é um espaço importante para esses processos, mesmo que, por si só, não seja suficiente para promover essas discussões, o que torna ainda mais importante a existência de espaços não escolares e movimentos sociais que atuem no debate em torno dessas questões.

A educação popular não pode ficar de fora dessas diversas lutas e debates, em especial a luta feminista. Apesar de tratarem de questões em geral distintas, a

educação popular e o movimento feminista se completam ao denunciar as diversas facetas das desigualdades de gênero, sociais, políticas e educacionais em nossa sociedade.

Assim, este artigo tem como objetivo apresentar resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em andamento, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais realizada em um espaço de educação popular localizado em Belo Horizonte/MG/Brasil.

A pesquisa de campo foi realizada de 2022 a 2023 no cursinho popular Emancipa Floresta, localizado em Belo Horizonte – MG. Este cursinho faz parte da Rede Emancipa: Movimento Social de Educação Popular, um movimento social de alcance nacional (de que falaremos mais adiante). O objetivo do estudo é analisar a articulação entre educação popular interseccionalizada pela pedagogia freiriana e a feminista no contexto do Emancipa Floresta, utilizando como metodologia o estudo de caso[3]. A articulação entre educação popular e pedagogia feminista tem sido discussão na área da educação, tendo em vista a necessidade de se refletir práticas educativas emancipatórias e inclusivas, o que não tem se dado a partir da formulação de consensos universalizantes, uma vez que esta pedagogia se volta para a produção de (re)conhecimentos e especificidades dos sujeitos e sujeitas envolvidos no processo educativo (Maso & Mendonza, 2021; Oliveira et al., 2022; Silva, 2022).

Além de apresentar reflexões sobre essa interação, o artigo busca compreender como as questões de gênero permeiam o cursinho e como a pedagogia freiriana se articula nesse contexto. Para tanto, além de leituras e pesquisas, realizou-se a análise do registro do diário de campo (aulas, círculos de conhecimento) e de alguns dados disponibilizados pelo Emancipa Floresta. Dessa forma, este trabalho não se limita a caracterizar apenas o local pesquisado, mas também contribuir para a compreensão de como essas duas abordagens se relacionam entre si e para discussões sobre o desenvolvimento de uma educação popular feminista.

Rede Emancipa – Movimento Social de Educação Popular

A Rede Emancipa surgiu em 2007 e foi fundada por um conjunto de educadores, como uma resposta ao modelo mercadológico que o Cursinho da Poli havia adotado ao longo dos anos. O Cursinho da Poli é um cursinho popular brasileiro que, conforme Menezes (2012), a partir dos anos de 1980 conquistou prestígio e passou

a ser referência nacional no campo de cursinhos populares. Inicialmente, o intuito do cursinho era proporcionar oportunidades de preparação para vestibulares a estudantes que não podiam arcar com os custos de cursinhos. No entanto, ao longo do tempo, o cursinho tornou-se mais comercial, passando a cobrar mensalidades dos alunos. Diante desse contexto, a Rede Emancipa surge como uma alternativa aos cursinhos particulares, apresentando-se como uma proposta de educação popular, gratuita e de qualidade para pessoas de baixa renda que desejam acessar o ensino superior. Além disso, esse conjunto de educadores que desempenharam um papel fundamental na criação da Rede Emancipa também defendiam a necessidade não apenas de um cursinho popular, mas sim uma rede de cursinhos capaz de atuar como um movimento social nos processos de transformação social (Mendes, 2011).

Para tanto, os cursinhos preparatórios pré-vestibular da Rede Emancipa buscam adotar uma abordagem educacional que rejeite os preceitos do mercado, os quais mecanizam o ensino numa perspectiva de educação bancária. A Rede Emancipa constrói uma forte crítica ao caráter de classe e excludente dos vestibulares, colocando inclusive como uma de suas bandeiras a luta pela universalização do ensino superior e o próprio fim dos vestibulares.

Nesse processo, a ideia de construção de uma Rede “se concretiza na prática do cursinho” que, ao mesmo tempo, “alimenta a Rede com as experiências desenvolvidas” (Mendes, 2011, p. 88). Essa definição é importante pois, para a maior parte dos educadores e educadoras que constroem a Rede Emancipa, a atuação enquanto organização política é o processo capaz de levar à frente de cursinhos essa disputa política de transformação social, em especial na crítica à elitização do acesso à universidade (Mendes, 2011). O método de organização e atuação da Rede Emancipa é extremamente relevante para o cumprimento dos desafios que o movimento tem. Afinal, como afirmam Costa e Aragão (2018, p. 12), o objetivo da Rede Emancipa além de trabalhar a partir dos conteúdos de vestibulares, gira em torno do desenvolvimento de uma “consciência social, política e cultural dos alunos e voluntários”.

A educação popular torna-se então o eixo orientador da atuação do cursinho tendo como grande referência o pensador e educador Paulo Freire. No sentido de educação popular observado na Rede Emancipa percebe-se a tentativa de construção de uma educação libertadora, que engaja os indivíduos nos processos de luta diversos de transformação da realidade objetiva. Portanto, além de enfatizar a importância de aulas que engajem os/as alunos/as no diálogo sobre conhecimento

e as contradições sociais, bem como a resistência a elas, a Rede Emancipa também promove em seus diversos cursinhos os *círculos de conhecimento*. Tais círculos são espaços, dentro do cursinho, onde os docentes e estudantes fazem debates sobre diversos temas que remetem às desigualdades sociais, pensando a partir de questões que estão enraizadas no cotidiano social dos/as construtores/as do cursinho. Esses espaços são marcados pela horizontalidade e por uma construção comum de sínteses a partir do livre e democrático debate entre os/as ativistas.

Esses momentos são fundamentais à estratégica política e pedagógica adotadas pois, além de quebrar as tensões da lógica de aulas e mais aulas – como se faz no modo de atuação padrão de cursinhos -, ajudam no aprofundamento dos debates que ocorrem nas demais aulas, nos momentos em que os problemas sociais que estão ali presentes não podem ser o centro das reflexões e atuação de estudantes e professores.

Ao longo dos dezesseis anos da Rede Emancipa o movimento avançou em seu processo de nacionalização, tendo hoje cursinhos organizados e distribuídos em diversos estados[4]. Além disso, mesmo que a Rede Emancipa tenha se originado como um organizador de cursinhos populares, ao longo de sua existência o movimento explorou diversas possibilidades de aplicação da educação popular. Entre elas podemos citar o Emancipa Esportes, que atuou em Belo Horizonte/MG, e que “buscava democratizar o acesso ao esporte, cultura e lazer, com o intuito de construir um futuro diferente para crianças e adolescentes” (Gonçalves et al., 2021).

Outro exemplo de inserção é a atuação da Rede Emancipa dentro do DEGASE (Departamento Geral de Ações Socioeducativas), que recebe, no Rio de Janeiro, jovens e adolescentes com penas de restrição de liberdade. Segundo Figueiredo (2019, p. 35), o trabalho do Emancipa DEGASE:

> […] dispõe de dois eixos principais: sala de aula e acompanhamento. O primeiro desempenha o papel de reforço escolar, através de círculos de cultura e disciplinas de alfabetização, humanas e matemática. Já o segundo, atua diretamente com os adolescentes egressos do DEGASE, que foram alunos do Emancipa, na construção de um plano de emancipação que incentive as suas potências e para que ressignifique a sua experiência infracional, de modo que esse jovem não se torne reincidente

Além do “Emancipa Esportes” e “Emancipa DEGASE” podemos também citar as experiências em São Paulo no “Ensino de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes” (Simões, 2023); a recente criação do “Emancipa Malês” como experiência internacionalista de cursinhos populares envolvendo atores do Brasil, Guiné-Bissau, Cabo Verde e Angola. Além disso, o Núcleo de Psicologia da Rede Emancipa se fortaleceu durante o período de pandemia da COVID-19 (Paz et al, 2023), oferecendo suporte emocional aos alunos e discutindo questões relativas à saúde mental. Vale destacar, também, a importante criação da Universidade Emancipa, uma experiência que se inicia na formação de educadores populares e, dentre outras tarefas, visa “alimentar a tensão criativa entre educação popular e universidade” (Vasconcelos et al., 2023, p. 11).

Em Minas Gerais, a Rede Emancipa surgiu em 2013, na cidade de Montes Claros, norte do estado, a partir da experiência de luta de jovens que participaram ativamente das jornadas de junho de 2013[5]. Em Belo Horizonte, por sua vez, a Rede Emancipa surgiu apenas em 2015, por meio do seu núcleo Emancipa Floresta que oferece aulas aos fins de semana no Centro de Referência da Juventude (CRJ). Além desse núcleo, em Belo Horizonte, conta ainda com outros dois da Rede Emancipa: o Emancipa Estação (2023), que funciona a noite de segunda a quinta também no CRJ, e o Emancipa BH Oeste (2020), que atua na região do Cabana do Pai Tomás, uma das maiores comunidades da cidade.

Emancipa Floresta BH

O Emancipa Floresta é um dos núcleos da Rede Emancipa – Movimento social de Educação Popular, que foi fundado em 2015 por Sara Azevedo[6]. O cursinho realizava suas atividades na Escola Municipal Paulo Mendes Campos, localizada no bairro Floresta, o que originou o nome do núcleo. Atualmente, o Emancipa Floresta funciona no Centro de Referência da Juventude, em Belo Horizonte/MG, sob nova coordenação e com outra equipe de educadores/as populares. Sua coordenação e organização são realizadas de forma voluntária o que, em muitos casos, resulta na alta rotatividade dos sujeitos envolvidos, especialmente de educadores/as populares. Esse conjunto de voluntários/as são em geral professores/as, estudantes de graduação ou pós-graduação e ex-alunos/as do cursinho, que atuam através das aulas regulares e também em mobilizações em defesa da democratização da universidade.

Segundo Mendes (2009, n.p), “a principal característica dos cursinhos populares é seu público-alvo: jovens oriundos de classes populares”. No Emancipa Floresta esse

público não é diferente. Durante a pandemia, através dos dados de inscrições de estudantes, 100% dos/as alunos/as eram oriundos de escolas públicas e 80% recebiam bolsa família. Com relação à classificação étnico-racial, 45% se autodeclaram pardos/as, 25% pretos/as e 30% brancos/as. Quanto ao gênero, as matrículas são compostas por 80% de mulheres, enquanto homens são 20%. Em 2022, foram mais de setenta alunos/as inscritos, o perfil dos/as estudantes não sofreu tantas alterações, a maioria são de escolas públicas e novamente com grande presença feminina. Não obtivemos qualquer informação até aqui sobre a frequência de travestis e transexuais. O público discente reside tanto em Belo Horizonte como na região metropolitana. De acordo com os autores Silva & Silva (2021, p. 61) é relevante pensar nesses trajetos, pois a dedicação e

[...] o esforço de continuar estudando e desejar ingressar no ensino superior não se restringe apenas ao tempo dedicado ao cursinho, mas ao seu deslocamento também. A rotina de estudos envolve um planejamento de tempo, gastos, deslocamentos entre espaços de aprendizagens e outros espaços (como emprego, estágio, etc.)

Muitos/as jovens enfrentam desafios para além dos estudos, incluindo as desigualdades econômicas, sociais e educacionais que dificultam sua progressão nos estudos. Esse cenário é ainda mais complexo para as mulheres das camadas populares, que, além desses fatores, precisam conciliar os estudos com a dupla ou tripla jornada de trabalho diária. As mulheres pobres e negras, em especial, sofrem ainda mais com essa realidade.

O Emancipa Floresta busca enfrentar essas desigualdades sociais e de gênero, alicerçado, especialmente, na pedagogia de Paulo Freire e na educação popular. Dessa forma, o cursinho se esforça para desenvolver um ensino que supere a crença da meritocracia, do ensino bancário, excludente e priorizando uma educação da ação-reflexão. O cursinho exerce uma função essencial na luta pela educação de qualidade e na universalização do ensino ao tentar garantir que estudantes das classes populares possam ocupar um lugar que por muito tempo lhes foi negado, dentro deles, a universidade. Muitos jovens que passaram pelo cursinho, ocupam este espaço, rompendo assim com o bloqueio do acesso ao Ensino Superior.

O Emancipa Floresta procura se distinguir de cursinhos comerciais e outros que se autodenominam populares, mas não estão comprometidos com a perspectiva de

conscientização dos/as alunos/as e nem engajados na luta pela democratização da educação superior (Mendes, 2011, 2012). Para alcançar esse objetivo, além de abordar os conteúdos exigidos pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o cursinho propicia momentos que vão além dos temas cobrados na prova. Esses momentos acontecem através dos círculos do conhecimento, uma roda de conversa em que são discutidos temas de "[...] caráter político progressista, relativos tanto às lutas pela democratização da educação superior quanto a pautas dos movimentos negro, das mulheres, LGBTT[7], sindical etc." (Groppo, Oliveira & Oliveira, 2019, p.13).

Através dos círculos, o cursinho busca educar e reeducar estudantes e educadores/as, propiciando momentos de reflexão e questionamentos sobre temas que dialogam com suas vivências. O processo de construção e desenvolvimento dos círculos envolve discussões relacionadas a gênero, feminismo, relações de poder, estereótipos, racismo dentre outras pautas sociais, assuntos caros à construção de uma sociedade mais justa e democrática. (Silva & Silva, 2021).

Aproximações: educação popular e pedagogia feminista no Emancipa Floresta

A educação popular e a pedagogia feminista, por mais que sejam campos epistemológicos diferentes, se complementam e se interligam por meio de pedagogias que corporificam um pensamento emancipador (Macedo, 2021). As duas lutam por uma educação que reconheça e valorize as experiências e saberes dos indivíduos, além de atuarem na promoção da justiça social e nas transformações das relações de poder e opressão presente na sociedade. Nesse sentido, seguimos Márcia Alves da Silva e Eliane Godinho (2017, p. 6), quando afirmam que

Ao aliar as duas propostas, o que se almeja é promover e fomentar um espaço em que mulheres falem com e para outras mulheres, mas também construindo novas relações entre as mulheres e entre mulheres e homens a partir do reconhecimento de suas diferenças, assim como das relações de poder.

Nessa perspectiva os cursinhos populares, como o Emancipa Floresta, se tornam espaços importantes para o desenvolvimento dessas pedagogias e de práticas educativas que buscam a autonomia e participação ativa dos sujeitos na construção

de saberes coletivos.

Por educação popular entendemos uma educação que prioriza um ensino horizontal, o diálogo entre educadores/as e educandos/as, que respeita e valoriza os saberes dos/as alunos/as, tendo como princípios a ética, a solidariedade, emancipação e transformação social e objetivos a formação de sujeitos críticos, além de denunciar todas as formas de opressão, violações, desigualdades, incluindo aquelas relacionadas ao gênero.

Pontual (2019) ressalta que a educação popular tem “a missão de contribuir para a construção de uma cidadania ativa e transformadora a partir do exercício da democracia participativa, objetivando um modelo de desenvolvimento integral promotor da justiça social, da inclusão social com equidade de gênero, [...] da superação de todas as formas de violência” (p. 143). Já Freire (1996, 79), destaca a importância da educação em “desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado.” É a partir desse contexto que o movimento feminista busca dialogar com as mulheres, como sujeitas da luta contra opressões e pela emancipação. Nesse sentido, a pedagogia feminista se aproxima da educação popular como concepção educacional libertadora, especialmente quando a ação educativa possibilita as mulheres, historicamente oprimidas, compreenderem que essa emancipação se dá de forma individual e coletiva.

Entendemos o feminismo como um movimento político, plural, que contesta o sistema patriarcal, capitalista e racista. Como observado por hooks (2018, p.10) o “ [...] feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão.” Para contextualizar suas lutas, o movimento se reinventa de acordo com a dinâmica social. As diferentes formas de discriminações, preconceitos e opressões estão entrelaçadas às questões de classe, gênero, raça/etnia, sexualidade e outros marcadores sociais que buscam perpetuar as relações de poder em nossa sociedade.

Conforme Bastos Silva e Eiterer, os “marcadores sociais de diferença, tais como gênero, raça, classe, origem e geração operam para delimitar a posição que os sujeitos podem assumir, especialmente, nas assimetrias vividas por mulheres negras [...]” (2021, p. 445) e aprofundando as desigualdades. Nesse sentido, é fundamental lutar contra essa pedagogia da opressão, pois, se opressores/as constroem sua pedagogia para a perpetuação da dominação, as/os oprimidas/os

precisam criar uma pedagogia de resistência, na qual exista a possibilidade de emancipar-se (Scocunglia, 2019).

Nesse cenário, tanto a pedagogia feminista quanto o movimento feminista encontram afinidades com a filosofia da educação popular, compartilhando a busca pela conscientização das pessoas envolvidas. Por pedagogias feministas entende-se

> […] o conjunto de princípios e práticas que visa a conscientizar indivíduos, tanto homens quanto mulheres, da ordem patriarcal vigente em nossa sociedade, dando-lhes instrumentos para superá-la e, assim, atuarem de modo que construam a eqüidade entre os sexos. Seu principal objetivo, portanto, é libertar homens e mulheres das amarras das ideologias e hierarquias de gênero, objetivo este que se aplica a todas as metodologias desenvolvidas para o trabalho com mulheres.
>
> **(Sardenberg, 2006, p.45).**

A autora ainda destaca que

> As pedagogias feministas integram as chamadas «pedagogias críticas» ou «pedagogias libertadoras» – ou seja, o conjunto de teorias e práticas educativas e de aprendizado formuladas para propiciar a conscientização das condições de opressão em que vivem as/os educandos. Seu propósito maior é desencadear um processo de liberação pessoal por meio do desenvolvimento de uma consciência crítica, como um primeiro passo essencial para ações coletivas transformadoras.
>
> **(Sardenberg, 2006, p.45).**

Assim, tanto as pedagogias feministas quanto a educação popular partem do pressuposto de que o processo educativo é permeado por intencionalidades e não é neutro. De acordo com Sardenberg (2006), a formação pode tanto educar para a submissão quanto para a libertação, e essas duas pedagogias buscam romper com a lógica de um ensino que busca domesticar corpos e mentes, que subordina e oprime.

Messina (1997), *apud* Sardenberg (2006), destaca que as práticas da Pedagogia Feminista de Gênero para mulheres, sobretudo dos setores populares, têm-se

caracterizado como

(...) uma busca educativa que transita pela educação popular, que confronta o saber local com o saber externo, que assume a flexibilidade dos processos, reconhece o particular dos processos, valoriza o trabalho coletivo e de grupo como um espaço de aprendizagem que vincula as histórias individuais à vida social. Esta busca educativa implica criar metodologias e materiais pensados para o trabalho com mulheres e, ao mesmo tempo, abrir-se para um diálogo com os outros

(Messina, 1997, p. 13 *apud* Sardenberg, 2006, p.47).

A pedagogia feminista busca analisar criticamente as desigualdades de gênero presentes na sociedade, bem como as formas pelas quais a educação reproduz essas desigualdades. Sua abordagem participativa valoriza a diversidade e experiências feministas. Quando combinadas sua abordagem com a educação popular, temos uma pedagogia feminista e popular. Dessa forma, em espaços como movimentos sociais e em diversos espaços não escolares as pedagogias feministas e populares encontram terreno fértil para serem desenvolvidas.

No Emancipa Floresta, os círculos de conhecimentos são um exemplo de como é possível construir um cursinho popular que propicie reflexão crítica sobre temas relevantes para jovens, incluindo questões de gênero e outras pautas identitárias. Por mais que as atividades do cursinho não partam da pedagogia feminista, isso não significa que elementos da prática educativa feminista não estejam presentes no cursinho. Pelo contrário, pode ser percebida a partir do diálogo com a educação popular e a sensibilização para a importância de se discutir as desigualdades de gênero e outras questões identitárias.

É fundamental que mais espaços como estes sigam existindo, resistindo e promovendo um projeto popular de cursinhos emancipatórios para homens e mulheres e que leve em conta a complexidade, as diferenças e diversidades de experiências humanas, oferecendo espaços de fala e escuta para possibilitar o processo de conscientização a partir da compreensão das estruturas patriarcais e de outras hierarquias e exclusões presentes em nossa sociedade

Considerações finais

Embora os dados iniciais coletados na pesquisa de mestrado em andamento já nos permitam reflexões e discussões relevantes, é importante destacar que a articulação entre educação popular e pedagogia feminista apresentada aqui, com o avançar da escrita do trabalho, serão mais bem aprofundadas.

Tentamos sublinhar ao longo destas páginas como a Rede Emancipa – Movimento Social de Educação Popular – desempenha um papel essencial na construção de cursinhos populares que buscam superar a lógica mercantilista e bancária da educação. É importante ressaltar que sua rede de cursinhos populares vai além dos objetivos imediatos de aprovação no Enem e/ou vestibulares.

Os cursinhos populares, como o Emancipa Floresta, são espaços de reflexão e convivência que extrapolam o objetivo de preparar os alunos para um exame. Eles se tornam espaços de reflexão e convivência coletiva, oferecendo aprendizagem colaborativa coletiva. Cabe ainda ressaltar que esse espaço oportuniza aos/às estudantes a possibilidade de discutir e se engajar com questões sociais e pautas que muitas vezes são negligenciadas em outros ambientes pelos quais circulam.

Apesar da pesquisa em andamento trazer uma ampla gama de aspectos a serem explorados, já é possível constatar que a pedagogia feminista em diálogo com a educação popular está presente nas atividades desenvolvidas pelo cursinho popular Emancipa Floresta, mesmo que não seja seu foco principal. Esse diálogo se torna evidente nos círculos de conhecimento, onde se propicia discussões e reflexões sobre questões de gênero, feminismo e outras pautas sobre o respeito às diferenças e a construção de um futuro mais justo e igualitário para todas as pessoas

---

Referências

Abreu, D. L. de, & Leite, J. F. (2016). Protestos de Junho 2013 no Brasil: novos repertórios de confronto. *Revista Polis e Psique*, *6*(3), 12-35.

Aragão, R. D. C., Silva, P. S. D., Neto, A. V. D. S., & Alencar, D. L. D. (2015). Cursinho Popular Emancipa: movimento de educação popular. *Revista de Educação Popular,*

14(2), 83-92.

Bastos, L., & Eiterer, C. (2021). Educação De Jovens E Adultos E Interseccionalidade: Mulheres Negras E Idosas, Trabalhadoras E Estudantes. *Diversidade e Educação*, *9*(2), 443-465.

Costa, L., & Costa Aragão, R. (2018). Movimento social ou reprodução dos cursinhos pré-vestibulares convencionais? Um estudo do Cursinho Popular Emancipa em Marabá, Pará. *Revista de Educação Popular*, *17*(2), 10-20.

Garzon, L. F. D. (2022). Pinheiro-Machado, Rosana. Amanhã vai ser maior: o que aconteceu com o Brasil e possíveis rotas de fuga para a crise atual. *Cadernos de Campo*, *31*(1).

Gonçalves, M. C., Leão, S., Espósito, R., Souza, D. S., & Oliveira, N. (2021). Projetos sociais promovem exemplo de democracia por meio do esporte. *Revista Marta.*

Groppo, L. A., Oliveira, A. R. G. D., & Oliveira, F. M. D. (2019). Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, *24*.

hooks, B. (2018). *O feminismo é para todo mundo*: políticas arrebatadoras. Tradução Ana Luiza Libânio. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

Macedo, E. (2021). Pedagogia freiriana e pedagogias feministas:(des) encontros e diálogos (im) possíveis? *Ideação*, 23(1).

Maso, T. F., & Mendoza, N. G. (2021). Educação Popular Feminista: um sonho, uma luta e um ato político. *Revista de Estudos do Sul Global*, *1*(2), 158-181.

MESSINA, Graciela. Género e innovación. In T. Buttner, I. Jung e L. King (orgs.) *Hacia una pedagogia de género* – Experiencias y conceptos innovativas. Ponencias y documentos del Seminario Latinoamericano sobre Experiencias en Educación No Formal con Mujeres realizado en Melgar, Colombia, dei 28 de octubre al 1 de noviembre de 1996. Fundación Alemana para el Desarrollo internacional (DSE), Centro de Educación, Ciencia y Documentación (ZED), IUE, CAFAM – 1997

Melo Júnior, A. L. de, & Morais, R. de. (2018). Estudo de caso como estratégia de investigação qualitativa em educação. *Ensaios Pedagógicos*, *2*(1), 26-33.

Mendes, M. T. (2009). Cursinhos populares pré-universitários e educação popular: uma relação possível?. *Anais do Fórum de Estudos Leituras Paulo Freire*, Porto Alegre, RS, Brasil, XI.

Mendes, M. T. (2011). *Inclusão ou emancipação?* Um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Oliveira, I. M. de, Botelho, D. M., & Souza, A. P. A. de, & Rodrigues, C. M. L. (2022). Por uma pedagogia feminista... Até que todas sejamos livres! *Revista de Educação Popular*, *21*(3), 157-178.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Figueiredo, M. O. D. (2019). *A perspectiva da pedagogia de emergência para a conjuntura brasileira: reflexões sobre a educação não formal e o movimento de educação popular emancipa DEGASE*. Trabalho de Conclusão do Curso de Sociologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

Pinheiro-Machado, Rosana. (2019). *Amanhã vai ser maior: o que aconteceu com o Brasil e possíveis rotas de fuga para a crise atual*. São Paulo: Planeta Atual.

Pontual, P. C. (2019). Educação popular e participação social: desafios e propostas para hoje. In F. Cássio. *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar* (pp. 159-164). São Paulo: Boitempo.

Sardenberg, C. M. B. (2006). Pedagogias feministas: uma introdução. In *Caderno de textos gênero e trabalho* (pp. 45–58). REDOR, 2006.

Scocuglia, A. C. (2019). *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise dos paradigmas*. João Pessoa: UFPB.

Silva, B. V. G., & da Silva, E. C. H. (2021). Escritas de si, gênero e cursinho pré-vestibular popular: olhares para as juventudes em espaços não escolares de formação. *Teoria e Prática da Educação*, *24*(1), 58-77.

Silva, M. A. D. (2022). Educação popular feminista numa perspectiva descolonial latino-americana. *Acta Scientiarum. Education*, *44*.

Silva, M. A. da, & Godinho, Eliane. (2017). A construção de uma pedagogia feminista latinoamericana na perspectiva da educação popular. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11& 13thWomen's Worlds Congress* (Anais Eletrônicos), Florianópolis.

Simões, J. L. (2023). A educação popular no ensino de português como língua de acolhimento (PLAC) para imigrantes em São Paulo. In J. S. Vasconcelos, M. T. Mendes & D. Mussi (orgs.). *Paulo Freire e a Educação Popular: Esperançar em tempos de barbárie* (pp. 415–426). São Paulo: Elefante.

Vasconcelos, J. S., Mendes, M. T., & Mussi, D. (2023). Alimentar a tensão criativa entre a educação popular e universidade. In J. S. Vasconcelos, M. T. Mendes & D. Mussi (orgs.). *Paulo Freire e a Educação Popular: Esperançar em tempos de barbárie* (pp. 11–23).São Paulo: Elefante.

Notas

[1] Pedagoga, mestranda UFMG e bolsista da CAPES. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3624950196354362

[2] Doutora em Antropologia pelo IFCS/UFRJ, Professora do DECAE/FaE/UFMG e do PPGE/FaE/UFMG. Coordenadora do Grupo de Pesquisa «Gênero, sexualidades, socialidades e subjetivações» da FaE/UFMG. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0542304469914856

[3] Para tanto, adotamos a discussão sobre estudos de caso proposta por Melo Júnior e Morais, que consideram esta metodologia "[…] uma estratégia eficiente de pesquisa qualitativa para se compreender um problema de natureza contemporânea em um contexto da vida real, diferenciando-se da pesquisa histórica convencional sobretudo devido ao fato de lidar com ampla variedade de evidências. O resultado da análise demonstrou a singularidade do estudo de caso, dentre as demais estratégias de desenvolvimento de pesquisa. (…) Ademais, tem-se como característica marcante a descrição minuciosa dos detalhes, notadamente de natureza mais acessível do que a utilizada em outras formas de pesquisa. Assim,

possui aspectos singulares em sua problematização a este tipo de estratégia investigativa, tais como a relevância das vozes dos sujeitos e contexto onde o mesmo se encontra, objetivos bem definidos, rigor metodológico na coleta de dados e uma constante busca por evidências consideradas fundamentais para a análise, classificação e categorização das mesmas até chegar ao relatório concluso da pesquisa" (2018, p. 32).

[4] Alagoas, Amazonas, Pará, Maranhão, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Distrito Federal, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina.

[5] Conforme Garzon, "Rosana Pinheiro-Machado (2019) reitera a necessidade de abordar as Jornadas de Junho de 2013 como um processo, sem reduzi-las ao seu resultado ou suas consequências mais imediatas, abrindo caminho para novos sujeitos (particularmente aqueles auto-denominados de direita, ainda que de forma ambígua) entrarem em cena." (2022, p. 4). Nesse contexto, como afirmam Abreu e Leite, "As mobilizações sociais que culminaram nas ações coletivas de 2013, intituladas pelos manifestantes de 'Jornadas de Junho', iniciaram com as articulações do Movimento Passe livre e a luta pontual contra o aumento da passagem de ônibus. Porém, posteriormente, ramificaram-se em causas mais amplas e heterogêneas, aos moldes das manifestações ocorridas em outros países, mesclando interesses locais e globais. Houve a sensibilização de outros coletivos sociais e culturais de formação recente e com pequeno número de participantes, formando uma rede heterogênea de atores sociais: mídias ativistas como o grupo Anonimus, Midia Ninja, anarquistas, associações de bairros da periferia, entre outros grupos e coletivos de menor expressão nacional. Curiosamente, as Jornadas de Junho não foram convocadas diretamente pelos movimentos tradicionalmente ativos, esses agregaram forças em um segundo momento. Foram estas plêiades de atores sociais que mobilizaram a sociedade civil, com toda sua heterogeneidade e contradições ao participar desses grandes protestos. Mobilizações que também despertaram o reaparecimento de ideias e grupos conservadores como, por exemplo, a Marcha da família com Deus e pela Liberdade, a qual marcou presença no desdobrar dessas mobilizações de massa" (2018, p. 13-14).

[6] Sara Rayanne Silva Azevedo é professora da Rede Estadual de Minas Gerais, educadora popular, militante feminista e atualmente está na vice-presidência do PSOL Minas Gerais.

[7] Para fins de contemporanizar esta sigla, sempre em movimento, adicionamos outras vivências que não constam das citadas pelos/as autores/as citados/as. Assim, atualmente, o adequado seria utilizar o LGBTQIAPN+, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/transgêneros/travestis, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não-binaries entre outros.

I Encontro de professores da Rede Emancipa

Domingo 22.05.2011. **Faculdade de Saúde Pública da USP**

programação:

14h – mística de abertura

14h20 – mesa de abertura:

- Inclusão ou Emancipação? Projeto político-pedagógico;
- Nós que aqui estamos: Universidade e acesso;
- Que papel na História? Engajamento e ações;

15h – Café

15h15 – Grupos de discussão

16h25 – Socialização dos grupos e plenária de encaminhamentos

17h15 – Encerramento

Grita-se ao *professor*:
“Queria te ver numa fábrica!
O que? versos? *Pensar? Utopias?* Pura bobagem!
Para trabalhar não tens coragem.”
(…)
Mas pode alguém
acusar-nos de ociosos?
Nós polimos as almas
com a lixa do verso*, da esperança*.
Quem vale mais:
o poeta ou o técnico
que produz comodidades?
Ambos!
Os corações também são motores.
A alma é poderosa força motriz.
Somos iguais.
Camaradas dentro da massa operária.

Proletários do corpo e do espírito.
Somente unidos,
somente juntos recomeçaremos o mundo,
fa-lo-emos marchar num ritmo célere.
Diante da vaga de palavras
levantemos um dique!
Mãos à obra!
O trabalho é vivo e novo!
Com os oradores vazios, fora!
Moinho com eles!
Com a água de seus discursos
que façam mover-se a mó.

***O Professor Operário*[1]**
Vladimir Maiakovski

Contribuição ao I Encontro de Professores da Rede Emancipa

“A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo.”

(Paulo Freire – Cartas a Cristina, 1994)

Caro Professor, cara professora,

A vida é a arte do encontro. Com o Emancipa não poderia ser diferente. Encontros fazem parte do cotidiano da Rede Emancipa. São encontros semanais, na maior parte das vezes, e em alguns casos temos até a oportunidade de nos vermos a semana inteira. Tivemos 4 encontros políticos pedagógicos, os encontros dos 3 ”Dia na USP”, no dia de hoje pela manhã tivemos o I Encontro de Estudantes do Emancipa, entre muitos outros encontros que tivemos e teremos. Mas o encontro de agora tem o caráter especial de procurarmos nos compreender melhor enquanto educadores no nosso contexto particular.

Encontrar-se neste momento, é portanto, partilhar da condição de educador. E para o projeto de educação que compartilhamos, não há uma educação verdadeiramente coerente que não se proponha a transformar a realidade. Nossas indicações de

leitura procuram refletir exatamente esse nosso compromisso ético-político: por esta razão apresentamos em primeiro lugar um texto do Paulo Freire sobre o papel do trabalhador social (e mais especificamente de educadores) no processo de mudança. Como agimos sobre uma experiência concreta de cursinhos, nossa outra referência de leitura foi um trecho da dissertação que trata da história do Cursinho Popular Chico Mendes (e consequentemente da própria Rede Emancipa).

Com isto buscamos fazer deste encontro um espaço de formação político pedagógico coletivo entre educadores da rede, e que ele seja um ponto de partida para novos encontros. Ponto de partida que não pode e nem consegue se esgotar numa tarde, mas que pode (e deve) ser continuamente multiplicado nas nossas reuniões de professores de cada cursinho, que por si são espaços propícios para nossa formação e partilha. Pode ser estendido através das trocas de experiências entre os professores das diferentes áreas. Pode ser estendido através das leituras sugeridas, que abrem uma porta para uma infinidade de novas portas do conhecimento. Mas que deve, sobretudo refletir na nossa atuação concreta enquanto agentes de mudança que somos (ou como o próprio Paulo Freire diz em seu Pedagogia do Oprimido, lideranças revolucionárias – não seríamos?).

Assim, a nossa programação começa com uma mesa com 3 eixos necessariamente articulados para educadores da rede emancipa. O primeiro é refletir sobre os desafios do nosso projeto politico pedagógico: inclusão ou emancipação? O segundo é a questão do acesso à universidade: nós (professores) que aqui estamos por vós (estudantes) esperamos. E, por fim, de que formas podemos agir para concretizar esse projeto de acesso à universidade: nossas formas de ação. Estes eixos devem nortear, junto com este roteiro, os debates dos grupos de discussão. A partir das questões apresentadas e de novas questões que com certeza surgirão, cada grupo devera procurar sistematizar o debate socializando com os demais.

Se o cursinho em que você atua tivesse que fechar por algum motivo, quais consequências esse fechamento teria? Qual a real possibilidade de incluir nossos alunos na universidade (podemos medir isso)? De que forma pode ocorrer emancipação no cotidiano dos cursinhos? Qual a emancipação que buscamos? O que isso significa e o que pretendemos com ele? De que forma o conhecimento que você trabalha em aula pode ser um instrumento de emancipação?

Estamos trabalhando com estudantes da escola pública, que tiveram acesso a um conteúdo escolar muitas vezes insuficiente para o volume exigido pelo vestibular, e diante disso nosso tempo é limitado, o que, naturalmente, nos deixa angustiados.

Porém devemos encarar o conflito como motor das mudanças. Nosso primeiro desafio é perceber (e aceitar) que não vamos suprir estas lacunas em um ano. Então, qual o principal objetivo nisso tudo que estamos construindo?

Somos, antes de tudo, um movimento social. E isso exige de nós a compreensão de que não é apenas através de força de vontade ou empenho individual de cada um de nós, alunos e professores, que o caráter do vestibular e o perfil elitista dos ingressantes serão alterados, pois o número de vagas é sempre restrito. E por isso estamos *juntos*, em unidade. Para transformar os anseios individuais de mudança em uma ação una, coletiva. Se estamos na Rede Emancipa, é porque somos trabalhadores da mudança social, pois escolhemos isso pra nós (voltemos ao texto proposto, do Paulo Freire).

Ser educador e educadora de um movimento social com esta vocação exige um compromisso com a práxis emancipadora: Nós, que estamos dentro da universidade, temos a responsabilidade de pressionar do lado de dentro para que essas portas se abram para nossos alunos. Esta é uma questão mais profunda que está na gênese do Emancipa: lutar para que o acesso à educação e, antes disso, ao conhecimento, seja garantido para todas as pessoas. Mas, olhando para nossa situação peculiar, que tipo de ensino superior desejamos para nossos alunos? De maneira mais concreta? A Rede Emancipa luta cotidianamente para que as universidades estaduais paulistas implementem cotas sociais e étnicas. Isso porque, primeiro a Rede Emancipa nasce dentro da USP, com lutadores que lá estudavam ou se preparavam para estar. E também porque esta ainda se mantém como símbolo de poder da classe dominante, aristocrata e que é detentora exclusiva do “padrão USP de qualidade” como diferencial diante do restante do país inclusive. Por isso o vestibular se mantém como um funil cada vez mais estreito, pois as mudanças não param. Em contrapartida, o que foi reservado para nossos alunos são as vagas do ensino a distância, das universidades particulares de qualidade questionável e em cursos voltados para a capacitação profissional, sem compromisso com a produção do conhecimento, com a vocação criativa que está na essência de cada um de nós. Um ensino desumanizador, dado às migalhas em forma de bolsas ou programas de “estágio compulsório” (como o exemplo dos bolsistas do programa escola da família), na maior parte das vezes nos cursos que não eram o alvo dos sonhos dos estudantes. Entre um e outro, um projeto de expansão de vagas nas universidades federais, que também não cumpre o papel da democratização do acesso ao ensino público na medida em que cursos são abertos sem que os campus tenham estrutura completa para receber os estudantes – não

há moradia, biblioteca, restaurante universitário, programas de permanência -, sem que o quadro de docentes esteja completo, e em alguns casos inclusive, onde são cobradas taxas de matrícula ou cursos pagos como pré-requisitos para determinadas disciplinas.

Não é isso que queremos. Não podemos aceitar fazermos parte de um grupo social privilegiado. E, não aceitando, não podemos também colaborar para a manutenção desta ordem injusta e desigual. Se nos resignássemos a instrumentalizar nossos alunos para competirem em uma prova, terem um bom desempenho e deixarem para trás outros 30 colegas que disputavam com ele a mesma vaga, estaríamos fortalecendo esta ordem.

A Rede Emancipa diz não a isso. Esta é a luta que travamos dentro e fora da sala de aula: discutindo com os estudantes, organizando atos e manifestações, agindo em parceria com o movimento estudantil e com a juventude de outros movimentos que também se organizam pela defesa da educação pública, apresentando projeto de lei em defesa de cotas sociais, e fazendo mobilização para concretizar esse projeto.

Tudo isso que apontamos acima nos traz aqui hoje. E com que propósitos de intervenção nesta realidade injusta voltaremos para nossos cursinhos, e – no caso de alguns -, para nossas universidades?

A partir destes comentários, provavelmente ficamos mais inquietos do que quando entramos. Então, vamos refletir a respeito a partir de algumas questões propostas:

1. Qual o papel do espaço das aulas – dentro e fora da sala – na Rede

Emancipa? Podemos perceber em quais pontos se aproximam e assemelham de um cursinho comercial?

2. Quais objetivos pretendemos alcançar com nossos alunos? O quanto nos abrimos para pensar nossa prática docente a partir de suas demandas e especificidades?

3. Os círculos são a essência da proposta da Rede Emancipa, pois são o espaço da construção coletiva dentro dos cursinhos. Dentro dele, estudantes e professores se enxergam horizontalmente e podem dialogar com equidade, sugerir, criticar, apontar idéias

novas e saídas para problemas antigos, e principalmente, organizar-se e, nesta prática, politizar-se, perceber-se capaz, tomar consciência de seu papel de construtor. Porém não estamos habituados a conviver com espaços assim no dia-a-dia, por isso de início pode haver

certo estranhamento ou mesmo indiferença com os círculos. Qual atenção temos dado a este espaço? Qual a importância deste para cada um de nós? Como podemos amadurecê-lo no nosso cotidiano e no convencimento dos alunos a respeito disso?

4. O que você acha da criação de grêmios nos cursinhos? Acha importante que os estudantes participem
5. De que formas podemos (re)organizar nossos currículos e programas de aula, de maneira que sejam factíveis aos alunos e contemplem os dois propósitos – ser

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2024-vol-37/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

crítico, e ao mesmo tempo instrumentalizar para o vestibular?

6. Retomar a organização da frente de História e impulsionar a organização de outras frentes pode ser uma alternativa? Sim ou não? Sem uma condição estrutural favorável, como podemos nos

comprometer com isso?

7. Quais os meios podem ser utilizados para que haja maior comunicação entre os cursinhos? Que canais podem ser mais eficientes?
8. Como podemos, mutuamente, ajudar a impulsionar os cursinhos com carência de

professores e/ou defasagem de alunos? Como socializar com mais frequência as experiências bem sucedidas e as dificuldades?

9. Como podemos fortalecer o espaço das reuniões pedagógicas em nossos cursinhos, de maneira que sejam não apenas um espaço

burocrático, mas também de formação pedagógica e que nos auxilie a romper com a lógica escolar tradicional?

10. Qual a opinião pessoal sobre vestibular, cotas, as formas tradicionais de acesso ao ensino superior e as chamadas “políticas de ação

afirmativa”? Como podemos nos aprofundar nestas questões centrais para a Rede Emancipa e melhorar nossa intervenção prática a respeito, tanto dentro dos cursinhos como na universidade e na sociedade?

1. De que formas e através de que instrumentos

podemos afirmar cotidianamente nos cursinhos nossa identidade de movimento social?

Notas

[1] Releitura do poema “O Poeta-Operário”, de Vladimir Maiakovski. No poema original em espanhol consta: “Grita-se ao poeta: / ‘Queria te ver numa fábrica / O que? versos? Pura bobagem!’”. Também há uma adição no trecho “Nós polimos as almas/ com a lixa do verso”, onde foi acrescentada a palavra *esperança*. Estão em itálico as alterações que diferem do poema original.

Primer encuentro de profesores de la Red Emancipa

Domingo 22 de mayo de 2011. Escuela de Salud Pública de la USP

programación:

14h – mística de apertura

14h20 – mesa inaugural:

- ¿Inclusión o emancipación? Proyecto político-pedagógico;
- Los que estamos aquí: Universidad y acceso;
- ¿Qué papel en la historia? Compromiso y acciones;

15h – Café

15h15 – Grupos de discusión

16h25 – Socialización de los grupos y sesión plenaria de remisiones

17h15 – Conclusión

Se le ladra al *profesor*:
«¡Quisiera verte con un torno!
¿Qué, versos? *¿Pensar? ¿Utopías?*
¿Esas pamplinas?
¡Y cuando llaman al trabajo, te haces el sordo!»
(…)
¿Pero quién
se atrevería a llamarnos holgazanes?
Nosotros bruñimos las mentes con áspera *y esperanzada* lengua.
¿Quién es más aquí?
¿El poeta o el técnico
que procura a los hombres
tantas ventajas prácticas?
Los dos.
Los corazones son también motores.

El alma es también fuerza motriz.
Somos iguales.
Camaradas de la clase trabajadora.
Proletarios del cuerpo y del espíritu.
Solamente unidos
solamente juntos podremos engalanar el universo,
acelerar el ritmo de su marcha.
ante una oleada de palabras, levantemos un dique.
¡Manos a la obra!
¡Al trabajo, nuevo y vivo!
Y a los que discursean
que se les mande al molino.
¡Para que el agua de sus discursos haga girar sus aspas!

O Professor-Operário
***Vladimir Maiakovski*[1]**

Contribución al 1er Encuentro de Profesores de la Red Emancipa

“A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da historia e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo.”

(Paulo Freire – Cartas a Cristina, 1994)

Querido maestro, querida maestra,

La vida es el arte del encuentro. Con Emancipa no podría ser diferente. Los encuentros forman parte de la rutina diaria de la Red Emancipa. La mayoría de las veces nos reunimos semanalmente, y en algunos casos incluso tenemos la oportunidad de vernos toda la semana. Hemos tenido 4 reuniones político pedagógicas, las 3 reuniones del «Día en la USP», esta mañana hemos tenido la 1ª Reunión de Estudiantes Emancipa, entre otras muchas reuniones que hemos tenido y tendremos. Pero este encuentro tiene el carácter especial de intentar entendernos mejor como educadores en nuestro contexto particular.

Reunirnos en este momento es, por tanto, compartir la condición de educador. Y

para el proyecto de educación que compartimos, no hay educación verdaderamente coherente que no se proponga transformar la realidad. Nuestras recomendaciones de lectura pretenden reflejar exactamente este compromiso ético-político nuestro: por eso, presentamos en primer lugar un texto de Paulo Freire sobre el papel de los trabajadores sociales (y más concretamente de los educadores) en el proceso de cambio. Como estábamos actuando sobre una experiencia concreta de un curso, nuestra otra referencia de lectura fue un extracto de la disertación que trata de la historia del Curso Popular Chico Mendes (y consecuentemente de la propia Red Emancipa).

Nuestro objetivo es convertir este encuentro en un espacio de formación política y pedagógica colectiva entre los educadores de la red, y que sea un punto de partida para nuevos encuentros. Un punto de partida que no puede agotarse en una tarde, sino que puede (y debe) multiplicarse continuamente en nuestros encuentros de profesores de cada curso, que en sí mismos son espacios propicios para nuestra formación y puesta en común. Puede ampliarse a través del intercambio de experiencias entre profesores de distintas áreas. Puede ampliarse a través de las lecturas sugeridas, que abren una puerta a infinidad de nuevas puertas del conocimiento. Pero, sobre todo, debe reflejarse en nuestras acciones concretas como agentes de cambio que somos (o como dice el propio Paulo Freire en su Pedagogía del Oprimido, líderes revolucionarios, ¿no?).

Así, nuestro programa comienza con un panel con tres ejes necesariamente articulados para los educadores de la red emancipa. El primero es reflexionar sobre los retos de nuestro proyecto político-pedagógico: ¿inclusión o emancipación? El segundo es la cuestión del acceso a la universidad: nosotros (profesores) que estamos aquí os esperamos (alumnos). Y por último, cómo podemos actuar para realizar este proyecto de acceso a la universidad: nuestras formas de acción. Junto con este guion, estos ejes deberían guiar los debates en los grupos de discusión. A partir de las preguntas presentadas y de las nuevas preguntas que seguramente surgirán, cada grupo deberá esforzarse por sistematizar el debate compartiéndolo con los demás.

Si el *cursinho* en el que trabajas tuviera que cerrar por algún motivo, ¿qué consecuencias tendría? ¿Cuál es la posibilidad real de que nuestros alumnos accedan a la universidad (podemos medirlo)? ¿Cómo puede producirse la emancipación en la vida cotidiana de los cursinhos? ¿Qué tipo de emancipación buscamos? ¿Qué significa y qué queremos de ella? ¿Cómo pueden los conocimientos que se trabajan en clase ser un instrumento de emancipación?

Trabajamos con alumnos de la escuela pública, que han tenido acceso a contenidos escolares a menudo insuficientes para el volumen exigido por el examen de acceso, y por ello nuestro tiempo es limitado, lo que naturalmente nos inquieta. Pero tenemos que ver el conflicto como un motor de cambio. Nuestro primer reto es darnos cuenta (y aceptarlo) de que no vamos a colmar estas lagunas en un año. Entonces, ¿cuál es el objetivo principal de todo esto que estamos construyendo?

Somos, ante todo, un movimiento social. Y para ello es necesario que nos demos cuenta de que no sólo con la fuerza de voluntad o el compromiso individual de cada uno de nosotros, alumnos y profesores, cambiará el carácter del examen de acceso y el perfil elitista de los ingresados, porque el número de plazas es siempre restringido. Por eso estamos unidos. Para transformar los deseos individuales de cambio en una única acción colectiva. Si estamos en la Red Emancipa es porque somos trabajadores por el cambio social, porque lo hemos elegido para nosotros (volvamos al texto propuesto por Paulo Freire).

Ser educador en un movimiento social con esta vocación requiere un compromiso con la praxis emancipadora: nosotros, que estamos dentro de la universidad, tenemos la responsabilidad de presionar desde dentro para que estas puertas se abran para nuestros alumnos. Esta es una cuestión más profunda que está en la génesis de Emancipa: luchar para que el acceso a la educación y, antes que eso, al conocimiento, esté garantizado para todas las personas. Pero viendo nuestra situación particular, ¿qué tipo de educación superior queremos para nuestros estudiantes? ¿Más concretamente? La Red Emancipa lucha todos los días para que las universidades del estado de São Paulo apliquen cuotas sociales y étnicas. Esto se debe, en primer lugar, a que la Red Emancipa nació en el seno de la USP, con luchadores que estudiaban allí o se preparaban para hacerlo. Y también porque la USP sigue siendo un símbolo del poder de la clase aristocrática dominante, poseedora exclusiva del «estándar de calidad USP» como diferenciador del resto del país. Por eso el examen de ingreso sigue siendo un embudo cada vez más estrecho, porque los cambios nunca cesan. Por otro lado, lo que se ha reservado para nuestros estudiantes son plazas en la educación a distancia, en universidades privadas de dudosa calidad y en cursos dirigidos a la formación profesional, sin ningún compromiso con la producción de conocimiento, con la vocación creativa que está en la esencia de cada uno de nosotros. Una educación deshumanizadora, impartida en forma de becas o programas de «prácticas obligatorias» (como el programa Escola da Família), la mayoría de las veces en cursos que no eran el objetivo de los sueños de los estudiantes. En el medio, un proyecto de ampliación

de plazas en las universidades federales, que tampoco cumple el papel de democratizar el acceso a la educación pública, en la medida en que se abren cursos sin que los campus tengan una estructura completa para recibir a los estudiantes – no hay vivienda, biblioteca, restaurante universitario, programas de permanencia estudiantil -, sin que el cuerpo docente esté completo y, en algunos casos, incluso con el cobro de matrículas o cursos pagos como prerrequisito para determinadas asignaturas.

Eso no es lo que queremos. No podemos aceptar formar parte de un grupo social privilegiado. Y si no lo aceptamos, tampoco podemos colaborar en el mantenimiento de este orden injusto y desigual. Si nos resignáramos a instrumentalizar a nuestros alumnos para que compitan en un examen, obtengan buenos resultados y dejen atrás a otros 30 compañeros que competían con ellos por la misma plaza, estaríamos reforzando este orden.

Rede Emancipa dice no a esto. Esta es la lucha que estamos dando dentro y fuera de las aulas: discutiendo con los estudiantes, organizando protestas y manifestaciones, actuando en alianza con el movimiento estudiantil y con jóvenes de otros movimientos que también se organizan en defensa de la educación pública, presentando un proyecto de ley en defensa de las cuotas sociales y movilizándonos para que este proyecto se haga realidad.

Todo lo anterior nos trae hoy aquí. ¿Y con qué intención de intervenir en esta injusta realidad volveremos a nuestros cursinhos, y -en el caso de algunos- a nuestras universidades?

Por estos comentarios, probablemente estemos más inquietos que cuando entramos. Así que reflexionemos con algunas preguntas:

1 – ¿Qué papel desempeña el espacio del aula -dentro y fuera de la clase- en Rede Emancipa? ¿Podemos ver en qué se parece a un curso comercial?

2- ¿Qué objetivos queremos alcanzar con nuestros alumnos? ¿Hasta qué punto estamos abiertos a reflexionar sobre nuestra práctica docente a partir de sus demandas y especificidades?

3 – Los círculos son la esencia de la propuesta de Rede Emancipa, ya que son el espacio de construcción colectiva dentro de los cursinhos. En ellos, alumnos y profesores se ven horizontalmente y pueden dialogar con equidad, sugerir, criticar,

apuntar nuevas ideas y soluciones para viejos problemas y, sobre todo, organizarse y, en esa práctica, politizarse, verse capaces, tomar conciencia de su papel de constructores. Sin embargo, no estamos acostumbrados a vivir en estos espacios en el día a día, por lo que al principio puede haber cierta extrañeza o incluso indiferencia hacia los círculos. ¿Cuánta atención hemos prestado a este espacio? ¿Qué importancia tiene para cada uno de nosotros? ¿Cómo podemos desarrollarlo en nuestra vida cotidiana y convencer a nuestros alumnos de su importancia?

4 – ¿Qué opinas de la creación de gremios estudiantiles en los cursinhos? ¿Crees que es importante que los alumnos participen?

5 – ¿De qué manera podemos (re)organizar nuestros planes de estudio y programas de clases para que sean factibles para los alumnos y tengan en cuenta los dos propósitos: ser críticos y, al mismo tiempo, prepararlos para el examen de ingreso?

6 – ¿Retomar la organización del Frente de Historia y promover la organización de otros frentes de disciplinas podría ser una alternativa? ¿Sí o no? Sin condiciones estructurales favorables, ¿cómo comprometerse a ello?

7 – ¿Qué medios pueden utilizarse para una mayor comunicación entre los cursinhos? ¿Qué canales podrían ser más eficaces?

8 – ¿Cómo podemos ayudarnos a potenciar los cursinhos que carecen de profesores y/o alumnos? ¿Cómo podemos socializar con más frecuencia las experiencias exitosas y las dificultades?

9 – ¿Cómo podemos fortalecer el espacio de encuentro pedagógico en nuestros cursos, para que no sea sólo un espacio burocrático, sino también un espacio de formación pedagógica y nos ayude a romper con la lógica escolar tradicional?

10 – ¿Cuál es su opinión personal sobre el examen de ingreso, las cuotas, las formas tradicionales de acceso a la educación superior y las llamadas «políticas de acción afirmativa»? ¿Cómo podemos profundizar en estos temas centrales para Rede Emancipa y mejorar nuestra intervención práctica al respecto, tanto en los cursinhos como en la universidad y en la sociedad?

11 – ¿De qué manera y a través de qué instrumentos podemos afirmar nuestra identidad como movimiento social en el día a día?

Notas

[1] Relectura del poema «El poeta es un obrero» de Vladimir Mayakovsky. La versión del poema original en español dice: “Se le ladra al poeta: / ‘¡Quisiera verte con un torno! / ¿Qué, versos? / ¿Esas pamplinas?”. También hay un añadido en el pasaje «Nosotros bruñimos las mentes con áspera lengua.», donde se ha añadido la palabra *esperanzada*. Los cambios que difieren del original aparecen en cursiva.

Alicia Gil. El compromiso en un recorrido vital.

Consol Aguilar, Universitat Jaume I, Castelló



Hablar de Alicia Gil Gómez (5 de junio de 1954-3 de enero de 2024) es hablar de compromiso feminista. Recordarla significa vindicar su lugar como referente feminista.

Ella impulsó el primer proyecto NOW que se realizó en la UJI que, además, supuso entonces la mayor dotación económica en un proyecto en nuestra universidad. Fue directora de diversos proyectos del Fondo Social Europeo (NOW y EQUAL) y de la Comisión Europea (Leonardo Da Vinci) desarrollados por la Universitat Jaume I.

Autora del proyecto Fundación Isonomía, en la que fue gerente y coordinadora general, (2002/2010) de la UJI. Coordinadora pedagógica de la Escuela “Espacio de Salud Entre Nosotras” de la Asociación Mujeres para la Salud (AMS).

Desde su inicio, defendió Isonomía como un espacio de rigor científico en sus propuestas. Cuando concluyó esta etapa creó la revista feminista *conlaa* que dirigió durante doce años, reconocida con premios como el concedido por *Dones Periodistes de Catalunya* (2017) o por el *Consejo de Mujeres del Ayuntamiento de Madrid* (2017).

Desde el principio consideró necesario generar recursos bibliográficos para compartir todo el conocimiento que se iba generando en todo aquello que organizaba Isonomía, como ejemplo, podemos citar la Colección 2468 (21 volúmenes); la colección ¿Qué queremos decir cuando hablamos de…? Eliminar obstáculos para la Igualdad; La Agenda de las invisibles o, los Catálogos del "Arte del Desecho" entre otras publicaciones.

Repasar el contenido de los congresos que organizó en Isonomía significa hacer un repaso por todos los feminismos, porque a ella le interesaba el diálogo y el enriquecimiento conceptual y, también, la implementación en la práctica. Hay que recordar que formó un buen equipo en el que nadie eludía el trabajo y ella era la primera que se arremangaba, testimonio de un trabajo incansable.

Era una feminista con una sólida formación académica. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universitat de València. En 1998 defendió su trabajo de investigación *El aprendizaje de la voluntad del reconocimiento del «otro»: una experiencia desde la investigación-acción*, en la Universitat Jaume I. Doctora cum laude en Sociología del género por la Universidad Rey Juan Carlos, en el año 2015, por su tesis *Género, violencia, poder y conflictos en las organizaciones de mujeres*.

Experta en diversos temas, entre ellos: Género, Violencia, Poder, Conflictos, Organizaciones y Transferencia.

Más desconocida es su faceta como escritora, dos de sus novelas fueron finalistas del premio de narrativa Femenino Singular de la editorial Lumen en 1993 y en 1994. En 2016 publicó su novela *Una fina lluvia*. En 2020 participó en la obra colectiva de treinta autoras de diversos lugares del mundo y de diversos contextos *Relatos nada sexis*, visibilizando desde el feminismo diversos problemas experimentados por las mujeres. Y tenía más proyectos en el cajón.

Pero Alicia Gil es mucho más. Para mí es un puntal imprescindible en mi posicionamiento como feminista. Me incorporó al primer proyecto NOW y pude trabajar con ella sin interrupción en muchos proyectos diversos, hasta que comenzó

otro proyecto con la revista *conlaa*, que dirigió durante once años. Nunca dejamos de estar en contacto. Cuando escribió la editorial del último número en la revista concluía así: “Ahora me toca decir adiós. Lo haré parafraseando a una actriz española que cerraba así sus espectáculos de “revista”: Agradecida y emocionada, solamente puedo decir: gracias por haber estado aquí, en con la A”. Alicia en estado puro.

Durante todos sus años en la UJI pude trabajar con ella codo con codo en innumerables ocasiones, dialogando constantemente, y riéndonos muchísimo, durante todos estos años. Compartíamos muchas cosas, todas impregnadas de esperanza. Su vida personal, que surgía entre anécdotas y flashes de tiempos anteriores, contada por ella y su humor socarrón, inteligente, daría para un guion de película, con localizaciones en países diversos, en escenarios diversos. Todo lo contaba desdramatizando. Una constante el amor por su hijo Eduardo, por sus padres, por familiares y amistades concretas. Era desbordante, apasionada, curiosa, inquieta, comprometida, anti dogmática, valiente, detallista… una amiga que siempre estuvo ahí. Siempre defendiendo los derechos humanos, siempre trabajando contra la intolerancia. Trabajar con ella era siempre buscar lo que en ese momento se debatía en el feminismo (en los diversos feminismos), tejer hilos para que mujeres distintas, desde posicionamientos diferentes, pudieran desarrollar proyectos conjuntos.

También fue una avanzada en la manera de entender el feminismo académico, creó foros diversos incluyendo a mujeres (y también a hombres, cuando su trabajo era excelente y su compromiso real) que ocupaban esos espacios diferentes, para debatir desde el rigor científico temas como: los nuevos feminismos impulsados por mujeres jóvenes; la identidad de género; el género en la economía; las mujeres rurales agrícolas y ganaderas; las mujeres migrantes; la salud mental en las mujeres; las mujeres con diversidad funcional (o mejor, como a Alicia le gustaba, “con capacidades diferentes”); los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres; el urbanismo y la arquitectura feminista; el suicidio; la prostitución y la trata; la violencia de género; la religión, o las mujeres en las ciencias STEM, STEAM y SSH entre muchos otros, todos urgentes, todos necesarios. Siempre buscando el rigor.

Gracias a todos estos foros tuvimos la oportunidad de conocer a mujeres referentes, impresionantes en sus respectivos ámbitos. La mayoría de ellas ligaron su trabajo personal con el activismo feminista como, por ejemplo, Marcela Lagarde acuñadora del concepto de “feminicidio”, impulsora de la Ley contra el feminicidio en México y

reconocida activista, además de catedrática de la Universidad Nacional Autónoma de México, Ese era el nivel de excelencia por el que Alicia trabajaba: el de mujeres que generan conocimiento, pensamiento crítico y, además, lo trasladan a la realidad, desde el compromiso social, transformando las desigualdades. Al mismo tiempo contribuyó a crear espacios que también ocupaban, junto a estas mujeres relevantes, mujeres no académicas que estaban desarrollando un trabajo relevante, que era necesario visibilizar y lo hacían con voz protagonista, como sujetos de la acción. Abordó los desafíos del feminismo. En el número 11 (2012), expresó sobre las voces de las mujeres de Abya Yala para aprender de ellas:

En estos momentos de crisis, ante la que los feminismos occidentales parecen haberse quedado mudos y desconcertados, es el momento de escuchar las voces a las que, históricamente, hemos hecho oídos sordos y aprender de “otras experiencias” que nos abran nuevos caminos para salir de este atolladero ¡qué buena falta nos hacen, la verdad!

También se vinculó con la paz, con la que se comprometió, desde la profundización conceptual y, pasando a la práctica; por ejemplo, Alicia fue quien trajo a uno de los congresos a una Mujer de Negro y a una profesora universitaria israelí, favoreciendo espacios de reflexión cuando se consideraba impensable.

En el número 6 de *conlaa* (2012) escribió en su editorial en torno a los artículos de diversas autoras, sobre la necesidad de compromiso con la justicia social, contra la guerra, por eso ese número presentó:

algunas de las claves y de las estrategias que se están desarrollando para transitar por los conflictos de una manera pacífica y no violenta, para erradicar la violencia en todas sus modalidades y conseguir que la Paz se imponga sobre la Guerra.

¿Quimera? ¿Utopía? ¿Posibilidad? ¿Realidad? De todas y de todos -de nuestro compromiso con la Justicia social y universal, con la Democracia real, con la Igualdad de oportunidades y de trato para todos los seres humanos, con el respeto a la diferencia, con el reconocimiento de los Derechos Humanos para todas y todos, con el ejercicio de las libertades, …-, depende la respuesta.

En el número 84 (2022) volvía a incidir en el tema, presentando los textos de

mujeres de WILPF España:

En este contexto de resistencia y rechazo hacia las guerras, tomando como referencia para la convivencia los valores generados por el ejercicio de los cuidados para la vida, nació la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad (WILPF, en inglés), tras una reunión celebrada, en 1915, convocada por Jane Addams (a quien en 1931 le fue concedido el Premio Nobel de la Paz) y Carrie Chapman Catt, a la que acudieron más de 3.000 mujeres, y en la que se aprobó la creación de una plataforma para exigir el sufragio universal para las mujeres y la celebración de una conferencia de países neutrales a partir de la cual mediar, de forma continua, para poner fin a la I Guerra Mundial, jugando un importantísimo papel a favor de la Paz y contra las violencias para lo que todavía hoy, ciento siete años después, siguen trabajando.

Trabajar con Alicia significaba, por ejemplo, que un día en una comida apareciera una mujer escudo humano, amiga suya, y compartiera nuestra mesa y, además, el convencimiento de que había que frenar las guerras, todas las guerras. Hay testimonios que significan puntos de inflexión y Alicia nos brindaba continuamente esos referentes.

Visibilizar es el primer paso para transformar, y eso es lo que hace, por ejemplo, en el texto con el que cierra su tesis (2015), de total actualidad casi una década después:

la conclusión última, que cierra este trabajo, es que el movimiento feminista precisa que teóricas y activistas trabajen conjuntamente en la elaboración de un Sistema organizacional, complejo, procesual, noviolento y transformador, que atienda los conflictos e incorpore todos los elementos que han sido descritos en esta tesis para poner fin, de una vez por todas, a la violencia estructural que tanto dolor nos causa y tantos palos pone en las ruedas del Feminismo ralentizando su expansión.

Sentarse con Alicia en torno a una mesa era pegarle la vuelta al mundo, explorar costuras y márgenes, iniciar diálogos llenos de riqueza que podían desembocar en cualquier lugar, que podían generar, en muchas ocasiones, acciones concretas en las que, siempre, favorecía que se pasara de pensamientos a acciones concretas. Y era sentirse acogida, cuidada. Siempre fue así para mí.

El día 9 de enero por la tarde le envié mi último correo para compartir con ella cosas que habían pasado, muy bonitas. Tras escribirle pensé que Alicia se iba a poner muy contenta, y esperaba su respuesta con muchas ganas. Al día siguiente cuando abrí el correo me enteré de que Alicia había muerto hacía casi una semana. Ese día todo lloró. Nos queda lo que construyó, lo que vivimos con ella, su testimonio, su cariño y su risa contagiosa, esa risa profunda que le subía a los ojos.

He entrado en la web para encontrar más testimonios sobre ella. En *heroinas* –un espacio digital, que se define de resistencias feministas frente a un olvido de nuestros aportes, luchas y éxitos-, aparece una fotografía de una Alicia que no conocía, porque la conocí muchos años después y, de esos años, solamente supe a través de las historias y anécdotas que ella me contó a lo largo del tiempo. Es una Alicia que parece adolescente, jovencísima. Esa fotografía es la que quiero compartir porque es como un punto de partida de todo lo que ella hizo a lo largo de su vida, es una fotografía preciosa de una mujer referente en la vida de muchas otras personas.



Esta fotografía puede simbolizar a todas las chicas muy jóvenes que, ahora, empiezan a recorrer el camino en el que ella nos acompañó a muchas otras mujeres. Es una Caperucita que, sabemos, no va a aniquilar el lobo, una Caperucita resistente. Me ha encantado la imagen. Tiene su lápiz negro en los ojos, su mirada llena de vida, su pelo corto.

Hay personas imprescindibles en nuestras vidas, que nos regalan luz, como luciérnagas que embellecen la noche. Alicia lo fue, Alicia lo es, para mí. Por fortuna ella lo sabía.

Referencias bibliográficas

Garrido, María. “Alicia Gil Gómez falleció el 3 de enero de 2024”. *conlaa*

https://conlaa.com/

Gil, Alicia. (2015). *Género, Violencia, Poder y Conflictos en las Organizaciones de mujeres*. Universidad Juan Carlos I. Tesis doctoral.

https://cutt.ly/ywHUJGrL

Gil, Alicia. (2016). *Una fina lluvia*. Ed. Alicia Gil Gómez

Gil, Alicia et. Al. (2020). *Relatos nada sexis*. Menades Editorial,.

Heroínas (2024, 24 de enero). “Alicia Gil Gómez profundamente comprometida con los derechos de las mujeres”. *heroínas.net*.

https://www.heroinas.net/2024/01/alicia-gil-gomez-profundamente.html

Munição letrada

Anaile P. da Silva (Matriarcak); Belom Milena C. de Souza (Belom Dan); Adrielly Teles; Naia de Oliveira R. da conceicao (Trava da oeste)

Crianças que nunca ouviram blues
carregam tanto sentimento
Meu avô nunca pisou na sala de aula
Mas na obra, com seus sacos de cimento
carrega álgebra avançada.

Perspicácia nos socorre !!!

Na escola não me interessei por Lusíadas
Abençoada por esú com tudo que se move
Aprendi a ler em roda de rima
E a escrever com o hip hop.

Eu ainda nem sai no jornal de cria
mas as cria tão saindo no jornal... Nacional.
Lá na manchete policial.
Então eu crio, poesias e expectativas
Em dias melhores...

Mãe me desculpa , descobri que sou puta !!!!
tráfico informação na rua, nas escola e na vida adulta.
Tiraram minha credibilidade por não ter doutorado em falsidade

Era «assalto»... mas não tinha faca,
Não tinha fuzil. Não portava pistola.
Mas por trás da camisa furada só tinha a mochila com os livros da escola.

Pensou em chamar a puliça, demorou !!!
Só que antes, disca 180 pra toda mãe que chora
no portão vendo seus filhos alvejados por carregar livros como munição,
crianças mortas por portar sociologia, história e equação.

O sistema não quer que eu vença, igual a prova de matemática,
que eu não entendi nada,

mas a porcentagem, só aumenta.

E eu?
Como é que eu vou falar de sonho ?
com as crianças cheia de fome?
Pra quem acha que primeira infância é pouco,
pro sistema ?! noiz deu foi sorte.

Noiz?
Sem educação na bandeja,
e a educação deles é de mão beijada.
Pros nossos o 09 é pouco
e pra eles o 10 é o papai quem paga.



Book ammunition [Munição letrada]

Anaile P. da Silva (Matriarcak); Belom Milena C. de Souza (Belom Dan); Adrielly Teles; Naia de Oliveira R. da conceicao (Trava da oeste)

Translation: ***Maíra Tavares Mendes***

Kids who never listened to blues
bear so many feelings
My grandpa never set foot in a classroom
Though in the construction site, with his bags of cement
he loads advanced algebra.

Wit help us all !!!

In the school I was never interested in the Lusíadas
Blessed by esú as everything that moves
I've learned to read in a slam circle
And to write with hip hop.

I haven't even figured in the hood news
but hood dudes figure in the news... primetime.
In the crime news headlines.
So I create, poems and expectations
In better days...

Sorry mom, I realized I am a whore !!!
I hustle information on the streets, schools and adult life.
They've said I'm not trustworthy cause I hold no phd in deceit

It was an "assault"... but there was no knife.
Didn't have no rifle. Didn't carry no gun.
But behind the pierced shirt there was only a backpack with school books.

Thought about calling the cops, right away !!!
But before that, call 180 for every crying mom
on their door step watching their children get shot for carrying books as ammunition,
children killed for carrying sociology, history and equation.

The system doesn’t want me to win, just like math test,
I dind’t get a clue,
but percentages keep rising.

What about me?
How am I supposed to talk about dreams ?
when kids are starving ?
For those considering too little for early childhood,
to the system ?! we got lucky.

Us?
No education in the platter,
and their education is taken for granted.
For us 09 is too little
For them daddy can afford a 10.



Munición letrada

Anaile P. da Silva (Matriarcak) ; Belom Milena C. de Souza (Belom Dan); Adrielly Teles ; Naia de Oliveira R. da conceicao (Trava da oeste)

Traducción: ***Carina Kelly Honorato Fernandes***

Niños que nunca escucharon el blues
llevan tanto sentimiento
Mi abuelo nunca puso un pie en el aula.
Pero en la obra, con sus bolsos de cemento
carga álgebra avanzada.

¡¡¡La perspicacia nos ayuda!!!

En el colegio no me interesaban los Lusíadas
Bendecido por esú con todo lo que se mueve.
Aprendí a leer en círculos de rima.
Y escribir con hip hop.

Ni siquiera he aparecido todavía en el periódico sobre **cría**.
pero las **creaciones** están apareciendo en el periódico... Nacional.
Allí en el titular de la policía.
Entonces creo, poemas y expectativas.
En días mejores...

Mamá, lo siento, descubrí que soy puta!!!!
Tráfico de información en la calle, en la escuela y en la vida adulta.
Me quitaron credibilidad por no tener doctorado en falsedad

Fue «robo»... pero no había ningún cuchillo,
No tenía un rifle. No portaba pistola.
Pero detrás de la camisa agujereada sólo tenía su mochila con sus libros escolares.

Pensó en llamar a la policía, ¡¡itardó un poco!!!
Pero primero, llama al 180 a cada madre que llora.
en la puerta viendo a sus hijos fusilados por llevar libros como munición,
Niños asesinados por portar sociología, historia y ecuación.

El sistema no quiere que gane, como en un examen de matemáticas,
que no entendí nada,
pero el porcentaje sólo aumenta.

¿Y yo?
¿Cómo se supone que voy a hablar de sueños?
¿Con niños hambrientos?
Para quienes piensan que la primera infancia no es suficiente,
para el sistema?! Tuvimos suerte.

¿Nosotros?
Sin educación en la bandeja,
y su educación es **práctica**.
Para nosotros el 09 no es suficiente
y para ellos el 10 es papá quien paga



Amálgamar – Cidade, corpo, pandemia e o trabalho da UNEAFRO Brasil.

Coletivo Amálgamar

https://drive.google.com/file/d/18VhKazf21g8G0Bx2OjtWO6M3wOy5JXyd/view?usp=drivesdk

https://docs.google.com/document/d/1Vn6OmdXOD2ftrVWWuWt6wrpVVdN3KAqKY33WJsraUDM/edit?usp=drivesdk

Decoupagem em espanhol
Transcripción para Subtítulos – Amalgamar – UNEafro Luz Laura Vermont