

CARTA A UMA PROFESSORA: “NÃO QUERO SER INVISÍVEL, QUERO SER PROFESSORA”

(Letter to a teacher: “I don’t want to be invisible, I want to be a teacher”)

Gina Vieira Ponte Albuquerque¹
(Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal)

Juliana de Freitas Dias²
(Universidade de Brasília – UnB)

RESUMO

O texto em questão trata-se de uma carta, uma interlocução entre uma professora com mais tempo de experiência e uma professora recém-chegada à sala de aula. A carta foi inspirada em uma situação real de comunicação entre as duas, onde, de fato, a segunda solicita à primeira orientações para vencer os desafios que identifica no início de sua jornada profissional. Ao longo do texto a professora com mais experiência compartilha vivências e saberes construídos ao longo de seu itinerário de formação. Para isso, ela resgata contribuições de autores que foram decisivos para o seu processo de ressignificação como educadora. Ao longo do diálogo travado, são apresentadas questões relacionadas ao atual modelo educacional, muito vinculado ao Instrucionismo, que parece não corresponder às demandas da juventude e que tem cooperado para que ela se afaste da escola. Também são discutidos conceitos alinhados a uma Educação para a Liberdade e Pedagogia Engajada, conforme as proposições de Freire (1991 e 1996) e hooks (2013), a Pedagogia da Presença, de Costa (2001) e a perspectiva do professor como intelectual transformador, segundo Giroux (1997).

Palavras-chave: Pedagogia Engajada, Educação para a liberdade, Professores como intelectuais transformadores.

ABSTRACT

The text in question is a letter, a dialogue between a more experienced teacher and one that has just arrived to the classroom. It was inspired by a real situation of communication where, in fact, the unexperienced teacher asks the other guidelines to overcome the challenges she identifies at the beginning of her professional journey. Throughout the text, the teacher with more experience shares experiences and knowledge built along her training itinerary. To do so, she recovers contributions from authors who were decisive for her process of resignification as an educator. Throughout the dialogue, questions are presented related to the current educational model, closely linked to Instructionalism, that do not seem to correspond to the demands of the youth and that has cooperated to get them away from school. Also discussed are concepts aligned with Education for Freedom and Engaged Pedagogy, according to Freire (1991 and 1996) and Hooks (2013) proposals, Pedagogy of the Presence, by Costa (2001) and the teacher's perspective as a transformational intellectual, according to Giroux (1997). Juliana de Freitas Dias, Professor (Ph.D.) of University of Brasilia - UNB, Coordinator of the Research Group on Critical Education and Creative Authorship – GECRIA

Keyword: Engaged Pedagogy, Education for freedom, teacher's perspective as a transformational intellectual

¹ Gina é idealizadora, autora e guardiã do Projeto Mulheres Inspiradoras. Professora especialista da Secretaria de Educação do DF há 27 anos e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. É membro do GECRIA- Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa.

² Juliana é professora da Universidade de Brasília e pesquisadora na área de análise de discurso em seus entrecruzamentos com educação, escrita criativa, Antroposofia. É coordenadora do GECRIA- Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa.

Recebido em: outubro 2018
Aceito em: novembro 2018
DOI: [10.26512/les.v19i3.18635](https://doi.org/10.26512/les.v19i3.18635)

PALAVRAS INICIAIS

Jornadas de (re)existências de sujeitos mergulhados em práticas sociais da educação são o foco neste texto. Nós, autoras desse ato de escrita, nos encontramos com colegas professores/as em suas vivências de letramentos transformadoras no seio do Projeto Mulheres Inspiradoras. Deste encontro instauramos um novo movimento. Um fluxo que deixa pra trás processos de desertificação na escola, de modo a caminharmos junto a Reich³, em seu compromisso com a cura das futuras gerações do planeta, pois, para ele, o deserto emocional existente no interior de cada ser humano está atrelado ao modo como os seres humanos são forjados desde o nascimento até sua adolescência, especialmente sob a ótica da modernidade e dos valores materialistas baseados na competição, na divisão e na desumanização.

Ao nos empenharmos nesses novos modos de conceber o exercício do pensar, precisamos estar abertas a novos encontros, a novos saberes e a novas e criativas maneiras de ‘ser’, despidas de nossos julgamentos essencializantes e também colonizadores⁴, os quais nos colocam, de um lado, como reféns de um coletivo sem alma (ideologias essencializadoras baseada em verdades reducionistas) e, por outro lado, pertencentes a um simulacro de coletividades (formatações de grupos esvaziados de identidades locais). Nesse caminho, encontramos Sobonfu Somé e a sabedoria africana do povo Dagara que nos chama a atenção para observar quando “somos os olhos dos ancestrais neste mundo” (SOMÉ, 2007, p.67). O Projeto Mulheres Inspiradoras abre espaço para a ancestralidade que cada aluno carrega quando propõe a escrita das biografias das mulheres da comunidade, com base na seguinte questão: ‘Quem é (foi) a mulher inspiradora em sua vida?’ Ao nos prendermos em um viés científico que deixou de lado a primazia do que não é material, do que não é palpável pelos sentidos físicos, do que não é quantificável, abrimos mão desses saberes profundamente conectados às humanidades; abrimos mão dos saberes ligados à criatividade, à ancestralidade e ao poder dos rituais coletivos.

Não podemos resolver, em nosso cérebro, exatamente como um ritual vai funcionar, antes de entrarmos neste. Temos de começar dizendo ao espírito que reconhecemos nossa ignorância. Não há nada de errado em não saber. (...) Algumas vezes, observamos que as coisas não estão indo bem e nada fazemos porque não sabemos

³ Wilhelm Reich foi um dos psicanalistas do século XX que se dedicou ao estudo do ser humano em sua natureza energética ligada à vida.

⁴ Aqui partimos dos debates realizados desde o final do século XX e que atualmente têm sido trazidos para dialogar com os nossos estudos críticos da linguagem. Tomamos como base os seguintes autores: Ballestrin, 2013; Mignolo, 2010; Lugones, 2014; Freire, 2005 [1970]; hooks, 2013.

como pedir ajuda, porque achamos que não somos suficientemente criativos, que não merecemos ser ajudados. Então, corremos o risco de perder nosso tempo em questões que são tarefas de nossos aliados do outro mundo. Enquanto isso, nosso propósito verdadeiro fica parado. (SOMÉ, 2007, p. 66).

Foi com o foco nas histórias de vida, nas lutas pessoais de diferentes membros da comunidade escolar é que se foi delineando o desenho do Projeto Mulheres Inspiradoras como um meio de repensar e de teorizar as ideias prevalentes sob a lente do pensamento crítico. A implementação desse novo fazer pedagógico lançou luz à criatividade dos/as estudantes, resgatou a ancestralidade dos envolvidos e conferiu poder a pequenos momentos ritualizados, como as rodas de leitura, a realização da entrevista, e a produção do texto autoral.

Nesse sentido, podemos dizer que a teoria caminhou lado a lado com a prática, sem brechas para abstrações; para elaborações de pensamento expressas em linguagem excludente. Como nos fala bell hooks (2013), quando se procura criar espaços entre teoria e prática, a ciência resvala no uso instrumental da teoria, o que produz hierarquias de pensamento desnecessárias e concorrentes de forma a reforçar as políticas de dominação no campo científico. Com esse pensamento, aquele saber que não se ‘encaixa’ é considerado como não teórico. O ponto de vista que nos interessa nessa abordagem decolonial é a teoria não apenas como prática, mas como prática libertadora, como espaço de cura, de modo a considerar as experiências como meio, como elo constitutivo entre teoria e prática. A professora negra, hooks, destaca, todavia, que a teoria por si só não é curativa, libertadora e revolucionária, pois esses movimentos dependem da direção da nossa teorização para esses fins. É preciso pensarmos não mais em teorias, mas em teorizações. A ênfase de um exercício de pensar decolonial é processual; os processos de pensamento e de crítica com os quais nos envolvemos, por nós mesmos a partir de nossas dores, de nossas lutas, são teorizações da vida, que podem ser nomeadas ou não, de acordo com nossos interesses, contextos e níveis de consciência. Contudo, é preciso saber que o ato privilegiado de nomear esses processos abre aos ‘poderosos’ o acesso aos discursos, pois os habilita a projetar no devir interpretações particulares; definições excludentes e descrições parciais, muitas vezes, trabalhando em projetos de exclusão e de dominação (HOOKS, 2013). É neste sentido, que a partir das vivências e das reflexões do Projeto Mulheres Inspiradoras, podemos pensar um novo ponto de vista que trabalha para expandir esses processos de teorização, voltados para além de nossas preocupações fracionadas com as lutas partidas, ora em gênero; ora em questões de raça; ora envolvidos em divisões de classes.

Este texto inaugural do nosso dossiê temático está dividido em dois momentos: essas primeiras palavras sobre o Projeto Mulheres Inspiradoras e uma segunda parte que traz um gênero textual diferenciado, uma carta, rompendo com a escrita acadêmica padronizada nos moldes

centrados no pensamento colonial e dominante. O escopo principal do segundo momento é trazer a voz da autora do projeto, Gina Vieira, em tom mais leve e informal, como se conversasse com qualquer professor/a sobre os pontos basilares do Projeto Mulheres Inspiradoras. Vamos à carta:

Taguatinga, 14 de abril de 2018

Querida professora Aline⁵,

Recebi muito feliz e emocionada o e-mail que você me enviou. Alegra-me muito que uma professora recém-chegada à sala de aula esteja tão ávida por novos conhecimentos. Você disse que, “no futuro gostaria de ser uma professora humana e inspiradora” e pediu-me que eu compartilhasse com você os meus mais significativos aprendizados construídos ao longo da minha jornada pedagógica como aluna e professora da escola pública. Falou ainda das dificuldades que tem enfrentado para fazer um trabalho onde os seus alunos vejam sentido no que estão aprendendo.

Como resposta a esse e-mail, senti a necessidade de compartilhar com você um pouco do que tenho vivido nesses mais de 27 anos em que tenho estado com os pés firmados no chão da escola pública. Decidi-me por enviar essa carta esperando conseguir dizer, por meio dela, um pouco do que eu gostaria de ter ouvido antes de entrar em sala de aula pela primeira vez.

A minha intensa experiência com a escola começa ainda na infância, quando meu pai, seu Moisés e minha mãe, dona Djanira, convenceram-me, pela narrativa que apresentaram, de que a escola era um lugar mágico e libertador. Ambos falavam da escola como um espaço a partir do qual eu poderia viver experiências que me dariam “super poderes”, que me fariam vencer qualquer barreira e quaisquer dificuldades. Eu desejava profundamente entrar naquele lugar que, pela maneira como me era apresentado pelo meu pai e pela minha mãe, era o melhor lugar do mundo.

É claro que não demorou para eu descobrir, como aluna, que a escola não era só esse lugar mágico sobre o qual meus pais falavam. Fui percebendo que, na escola, além da possibilidade de aprendizado, havia também conflito, racismo e muitas outras dificuldades. Porém, assim como a bell hooks (HOOKS, 2013, p.12), ainda na infância, tive a alegria de ter uma professora negra, a senhora Creusa Pereira dos Santos Lima. Aos oito anos de idade, no contato com ela, fui apresentada à ideia de que ser professora é importar-se. Antes de me tornar aluna da professora Creusa, enfrentei uma primeira série difícil, onde eu não sentia que o meu processo de alfabetização tivesse obtido êxito. Cheguei à segunda série, com grandes dificuldades. O racismo que se apresentou para mim, antes

⁵ Esta carta tem uma interlocutora real. Trata-se de uma jovem professora que tive o prazer de conhecer e que, depois de ouvir a minha participação em um debate, solicitou o meu e-mail e dias depois entrou em contato comigo. O que a Aline pede-me na carta tem sido recorrentemente solicitado por jovens professores e professoras com quem tenho conversado. Assim, embora a carta tenha sido escrita originalmente para ela, seria uma carta que eu enviaria para qualquer jovem professor que estivesse ingressando na carreira.

mesmo de eu começar a estudar, também se mostrou com força no ambiente escolar. Para sobreviver àquele ambiente que eu considerava hostil, eu decidi que me tornaria invisível. Eu queria estar na escola para viver as experiências de transformação sobre as quais o meu pai e a minha mãe falavam, mas estar na escola era um enorme desafio, porque significa sobreviver a uma série de xingamentos e agressões motivadas por racismo. Eu imaginava que se me tornasse invisível, as agressões cessariam. Ainda muito criança, pela ausência de repertório para compreender o que acontecia, eu fui levada a acreditar que as violências que eu sofria aconteciam porque eu as merecia e provavelmente havia feito algo para que elas acontecessem. Assim, eu imaginava que se ficasse calada, sentando-me na última carteira, se não fizesse perguntas na sala, eu teria paz. Quando, na segunda série, tornei-me aluna da professora Creusa, apesar de todos os meus esforços para ser invisível, ela me percebeu. Um certo dia, em sala de aula, ela chamou-me até a carteira dela. Eu logo pensei que ela havia descoberto a minha ignorância, de algum modo tinha percebido que eu não sabia ler e temi ser exposta e ridicularizada frente à turma. Para a minha surpresa, a professora Creusa não queria repreender-me por não ter aprendido a ler, não queria expor-me e nem constranger-me diante da turma. Ela acolheu-me de maneira muito afetuosa, colocou-me no colo, sem demonstrar qualquer reserva, engajou-se para que eu aprendesse e vencesse as minhas dificuldades. Ela vibrava com o meu progresso e eu, uma criança tão ávida por atenção, passei a dedicar-me ainda mais à escola, sempre na expectativa de receber aquele amor que me fortalecia tanto. O que eu senti, verdadeiramente, é que ela se importava comigo e com os meus colegas de sala. Depois das experiências de aprendizado que vivi, graças à mobilização que ela fez em favor do meu desenvolvimento, decidi que aquele deveria ser o ofício mais importante para exercer na vida: ser professora. Além disso, ver uma mulher negra ocupando um lugar que, para mim, era tão importante, de tanto prestígio, me fez acreditar que aquele era um lugar que eu também poderia ocupar. Foi ali, naquele momento que eu decidi que não seria invisível, seria professora. A ideia de ser professora mobilizava-me de maneira tão profunda que, ali mesmo, aos oito anos de idade, depois de me sentir plenamente alfabetizada, formei a minha primeira turma, composta pelos meus três irmãos mais novos, a quem eu ensinei a ler e a escrever, antes mesmo de eles entrarem na escola.

E foi com esse entendimento de que ser professora é importar-se, que eu fui construindo o meu fazer pedagógico. E a cada novo ano em que me dedicava ao exercício do magistério fui identificando as contradições, as dificuldades, os desafios impostos a esse exercício. Até que cheguei em um ponto crítico, quando já tinha pouco mais de uma década em sala de aula, em que vi que os meus alunos não estavam engajando-se como eu gostaria. Vi que tudo o que era proposto na escola, parecia estranho, alheio a eles, um sentimento similar a este que você me relatou em seu e-mail. Aquilo começou a me incomodar profundamente, ao ponto em que senti a necessidade de buscar

respostas para várias questões: por que os adolescentes têm evadido cada vez mais da escola? Por que eles parecem virar as costas para o que a escola propõe? Por que cada vez mais professores têm tido essa percepção de que é difícil obter a atenção dos estudantes e suscitar o engajamento deles? Para encontrar respostas, busquei fortalecer minha formação e, aos poucos, fui compreendendo que os estudantes estavam virando as costas para a escola, porque, ao que parecia, primeiro a escola tinha virado as costas para eles. Fui aos poucos, encontrando-me com grandes mestres⁶ que me auxiliaram a pensar a escola em uma outra perspectiva.

Ao olhar para a escola de modo mais crítico, fui me dando conta de que o referencial educacional que nós temos está muito vinculado àquele que existe desde o século XIX. Durante muito tempo tem se mantido uma concepção de educação a partir da qual o professor aparece como o centro do processo pedagógico, em torno de quem gira a roda do ensino. Nessa perspectiva o que se esperava, era o silêncio, e a imobilidade do aluno e a sapiência do mestre, além de se pensar o conhecimento como informações pré-organizadas e concluídas que se passavam de uma pessoa para outra, portanto, de fora para dentro, do mestre para o estudante. Ensinar significava difundir o conhecimento, impondo normas e convenções para que os alunos os assimilassem. Estes levavam para a escola a boca- porque da mesma não podia se separar- mas toda a aprendizagem dependia do ouvido, reforçado pela mão na tarefa de copiar (ANTUNES, 2008, p. 17).

Ao refletir sobre esse modelo, que ao que me parece, em alguma medida persiste até hoje, fui percebendo que os jovens recusam a escola que aí está posta porque ela parece não percebê-los, não representá-los. Concluí, então que para compreender o que se passa na escola, precisamos, “confrontar o ‘Instrucionismo’, entendido como aquela didática reprodutivista que conserva o aluno como objeto da sucata do conhecimento (DEMO, 2006, p. 29)”. Ao que tenho observado, esse é um modelo exaurido, esgotado que gera resistência e recusa por parte dos estudantes. Imagine o que significa para essa meninada conectada, nativos digitais, estarem inseridos em escolas que ainda se assemelham muito às escolas do século XIX. E é preciso dizer que, se me causa espanto que a escola não tenha se modificado quanto à inserção das novas tecnologias da informação e da comunicação, causa-me ainda mais espanto que ela tenha mudado tão pouco quanto a como se dão as relações entre professores e estudantes, entre estudantes e os seus pares e entre os estudantes e os conteúdos que lhes são propostos.

Percebi, Aline, que precisava confrontar minha própria prática (GIROUX, 1997, p.31), precisava olhar de maneira crítica para o que eu estava fazendo para o que nós, professores estávamos

⁶ Os grandes mestres de quem eu falo são teóricos, autores das obras sobre as quais debrucei -me no processo de fortalecimento da minha formação nos últimos dez anos. As citações das obras desses mestres são apresentadas em itálico, no corpo da carta, para preservar as características do gênero.

fazendo dentro da escola e que poderia estar colaborando para que os jovens não se engajassem no que estávamos propondo. E, assim como bell hooks, tive que reconhecer que “os alunos de grupos marginalizados têm aula dentro de instituições onde suas vozes não têm sido ouvidas, nem acolhidas, quer eles discutam fatos- aqueles que todos nós podemos conhecer- quer discutam experiências pessoais (HOOKS, 2013, p. 113)”. Se consideramos que o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92), podemos imaginar os desdobramentos de concepções e de práticas pedagógicas que não se abrem para as vozes, os discursos e as identidades desses estudantes.

Foi nesse ponto que percebi que precisava ter a coragem de “desescolarizar a escola”. Eu precisava “desaprender” muito do que tinha aprendido sobre escola ao longo da caminhada que tinha feito até ali. Ao olhar atentamente para o que se faz dentro da escola, percebi que os estudantes passam a maior parte do tempo repetindo, reproduzindo, copiando do quadro, do livro didático e empreendendo pouco esforço naquilo que, de fato, promove aprendizagem e construção do pensamento crítico. No final das contas, essa parece ser uma escola que não nos aciona como sujeitos. E, se não somos acionados como sujeitos não assumimos a responsabilidade por nossas próprias trajetórias (HOOKS, 2013, p. 33). Fui entendendo que seria necessário compreender a educação não como condicionamento, repetição, controle, mas como prática da liberdade. (HOOKS, 2013, p. 34).

Compreender a educação como prática da liberdade passava primeiro pelo fato de que se eu, como professora, quisesse redimensionar a maneira como me percebia, a maneira como olhava para o meu trabalho, deveria recusar uma concepção ingênua de educação, que acredita no conhecimento e no fazer pedagógico como algo neutro, transparente e compreendê-lo como parte de uma política cultural em relação “à questão do conhecimento, particularmente, com respeito à construção da pedagogia em sala de aula e a voz do estudante.” (GIROUX, 1997, p. 33) Quando me permiti fazer esse movimento de olhar para o meu fazer pedagógico de maneira mais ampla, de maneira mais crítica outras questões também foram colocadas.

Para estarmos em condições de materializar uma prática pedagógica que provoque ressonância nos estudantes, precisamos ter a humildade de admitir que nunca estamos prontos como professores. Devemos nos lembrar de que, “não nascemos marcados para ser professores” (FREIRE, 1991, p. 58). Vamos nos tornando o que somos no “corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (FREIRE, 1991, p. 58). Então, Aline, não se imponha a obrigação de estar pronta agora, nesse momento em que você inicia a sua jornada. Mantenha consigo mesma o compromisso de seguir reinventando-se, ressignificando-se. Recuse o lugar de burocrata e de administradora ao qual muitos profissionais da educação são reduzidos pelas

circunstâncias nas quais atuam. Nós, professores, mesmo na educação básica, devemos nos lembrar de que, se lidamos o tempo todo com o conhecimento, também podemos produzi-lo e não apenas reproduzi-lo e requentá-lo. Podemos e devemos nos colocar como intelectuais, em uma acepção de intelectual muito diferente da que está cristalizada no senso comum. Precisamos nos perceber como intelectuais orgânicos no sentido de que “não somos pessoas externas à escola levando teoria para as massas, mas somos capazes de produzir teorias a partir do nosso lugar de quem está organicamente vinculado à cultura e a atividade prática dos nossos alunos”. (GIROUX, 1997, p.55). E é nesse ponto que está o enorme potencial que temos quanto a nos reinventar, ressignificar e criar um fazer pedagógico mobilizador. A imersão na sala de aula nos coloca em contato com a realidade, com cada subjetividade diferente que se apresenta, cada aluno, a cada ano. Não há receitas, porque as turmas não se repetem, os desafios ano a ano, parecem os mesmos, mas são outros. E é a partir dessa imersão que vamos nos fazendo professores e vamos também produzindo conhecimentos e teorias que serão capazes de fortalecer a nossa prática de maneira tal que ela faça sentido para os nossos alunos.

Outro ponto importante é que é ótimo que você tenha esse desejo de ser uma boa professora para seus alunos, mas veja, não se preocupe em ser uma boa professora apenas pelos seus alunos, mas antes de tudo, por você mesma. Uma das coisas que mais me chamaram a atenção quando entrei em contato com a obra da Beel Hooks foi a preocupação que ela tem em que o trabalho pedagógico seja pleno de sentido não apenas para o estudante, mas, também, para o professor. Por alguma razão, nós professores vamos sendo apresentados a concepções pedagógicas e situações que nos fazem acreditar que dar aula é algo enfadonho, maçante e repetitivo. Esquecemo-nos de que, se a aula não está boa para o aluno, ela também não deve estar boa para nós.

Não é possível “exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco” (FREIRE, 2003, p. 96). Paulo Freire pergunta: “Como seria possível sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas e não nos molhar?” (FREIRE, 2003, p.96) Não podemos ser professores sem, de fato, nos colocarmos diante do aluno, sem buscar estar vinculados afetivamente a ele, sem levar em conta como ele nos percebe e como o que fazemos chega até ele. Para que o estudante possa atribuir sentido ao que estamos propondo, nós, como professores precisamos ter uma prática pedagógica alinhada com a pedagogia engajada. “A pedagogia engajada é mais exigente que a pedagogia crítica porque ela dá ênfase ao bem estar” (HOOKS, 2013, p. 28). Partindo dessa perspectiva é importante que o que fazemos tenha intencionalidade pedagógica clara, faça sentido para nós, educadores; é necessário recursar-se ao simulacro, ao movimento que torna as aulas estéreis e sem entusiasmo. Por mais desafiador que possa parecer, é necessário pensar em construir caminhos e alternativas para estar em sala de aula sentindo-nos bem, para que os estudantes também sintam-se bem. Assim como os estudantes, nós, os docentes precisamos experimentar a sensação de ter orgulho

daquilo que estamos fazendo, perceber que o que fazemos produz resultados, não apenas porque queremos muito que o nosso aluno aprenda e se desenvolva- é verdade que isso já é algo muito relevante- mas, para além disso, nós também queremos gozar desse sentimento de realização, de felicidade que o trabalho feito com verdade pode nos proporcionar.

É fato que sentir prazer exercendo a profissão de professor pode soar estranho, em especial, em um país como o nosso, onde esse ofício é tão pouco valorizado. Embora a maioria de nós tenha sido formada dentro de uma lógica positivista e cartesiana, é preciso lembrar de que nós somos mais do que uma cabeça que pensa. Acredito que “o sucesso pessoal está intimamente ligado à auto-atualização... precisamos questionar constantemente essa cisão entre mente e corpo, tantas vezes tomada como ponto pacífico” (HOOKS, 2013, p. 30). A defesa da educação integral do aluno é algo que fazemos há bastante tempo, mas será que não está na hora de falar, também, sobre a integralidade do professor, falar não apenas do pensar, mas do sentir, da imaginação e da criatividade como elementos essenciais para a constituição da identidade docente? As escolas precisam de professores com visão de futuro que sejam tanto teóricos como praticantes que possam combinar teoria, imaginação e técnicas (GIROUX, 1997, p. 40).

Um caminho para se alcançar esse prazer está em recusarmo-nos à solidão e ao abandono. Em todos esses anos em que atuo como professora na educação básica, um dos sentimentos que mais me solaparam foi o sentimento de solidão e abandono. A caminhada no magistério pode se tornar muito solitária, mas é importante nos recusarmos a isso. Precisamos de nos lembrar que a cultura escolar existe, também, para privilegiar as classes dominantes. Contrários à crença de que as escolas são apolíticas, como educadores precisamos ser comprometidos com uma educação como prática da liberdade (HOOKS, 2013, p. 33), precisamos colocar em debate a maneira pela qual o Estado, a partir de suas políticas, influencia as práticas escolares no interesse de ideologias dominantes particulares (GIROUX, 1997, p. 26). A desmobilização da categoria de docentes, o trabalho isolado, a falta de diálogo do professor com seus pares são fatores que cooperam para o enfraquecimento da educação como processo político- pedagógico. Por isso mesmo, a solidão e o isolamento precisam ser combatidos, porque cremos que é coletivamente que rompemos com práticas segregadoras e legitimadoras das desigualdades sociais.

A escola é parte de uma comunidade maior que a compõe. As famílias dos estudantes, pais, mães, a vizinhança que está no entorno daquela escola, as lideranças comunitárias, os nossos colegas de profissão, todos, no final das contas, somos todos responsáveis pelos estudantes que frequentam aquela escola. E é importante acreditar no poder do trabalho coletivo, de estarmos juntos, para que nos fortaleçamos, é essencial que as escolas sejam vistas como locais de luta e de possibilidade e que

os professores sejam apoiados em seus esforços tanto para compreender como transformar as escolas em instituições de luta democrática (GIROUX, 1997, p.17).

Sei que isso não é uma tarefa fácil, porque ao que pude perceber, a escola é marcada pela presença de discursos, crenças e práticas cristalizados que a apresentam como um lugar sem possibilidades. Na minha caminhada no magistério, fui observando como em vários momentos, o discurso de que não adiantava fazer nada porque tudo conspirava contra o trabalho da escola chegava até mim com uma intensidade e com uma força tão grandes que se tornava muito difícil resistir a ele. Costa adverte sobre isso ao afirmar: “Quando o cotidiano transforma-se em rotina, a inteligência e a sensibilidade fecham-se para o inédito e o específico de cada caso em cada situação. O manto dissimulador da familiaridade vai aos poucos cobrindo e igualando pessoas e circunstâncias numa padronização cuja resposta são as atitudes estudadas, as frases feitas, os encaminhamentos automatizados pelo hábito” (COSTA, 2000, p. 22). Diante do discurso pessimista, um caminho possível parece ser confrontar a cultura escolar e acreditar no que o aluno pode fazer, acreditar que tudo parte dele. Então, tenho percebido cada vez mais, Aline, que ser professor é também apostar no outro, acreditar no educando, olhá-lo no que ele tem de força e de potência e não no que ele apresenta de fragilidade. E apostar no outro, exige do educador não apenas competência técnica, mas também solidariedade humana e compromisso político com o educando (COSTA, 2001, p. 21). Falo de solidariedade não como um conceito abstrato, mas como algo que se concretiza e se expressa no momento em que o educador diz sim não apenas para o indivíduo, a pessoa que tem diante de si, mas também à sua circunstância, ou seja, o segmento social a que o educando pertence (COSTA, 2001, p. 24). Uma postura solidária que parte do entendimento de que todos são capazes de participar do processo pedagógico de forma profícua, com responsabilidade e com compromisso, uma solidariedade que leva o professor a sair do centro do processo pedagógico, colocar o foco na aprendizagem e no aluno e não em si mesmo e no ensino. É essa mesma solidariedade e essa mesma concepção democrática do fazer pedagógico que colabora para que a sala de aula não seja um lugar apenas onde o professor exerça o controle sobre os alunos, mas também onde é possível construir uma comunidade pedagógica, onde todos sintam-se convidados a contribuir na construção da sala de aula como um espaço de aprendizado. Beel Hooks e Paulo Freire ensinaram-me lições muito preciosas sobre o quanto os alunos podem influenciar nosso trabalho, pelo que eles fazem e pelo que expressam. Assim como bell hooks, entendo que quando ouço o que os meus alunos dizem, quanto fico atenta ao que eles expressam, eu cresço intelectualmente. Assim como ela: “acredito que essa é uma das principais diferenças entre a educação como prática da liberdade e o sistema conservador de educação bancária que encoraja os professores a acreditarem, do fundo do seu ser, que eles não têm nada a aprender com os alunos. (HOOKS, 2013, p. 204). Se lembrarmos-nos de que a educação é,

antes de tudo um processo de humanização, compreenderemos que o que ela tem de mais bonito e potente é essa possibilidade do encontro com o outro, do olho no olho, alegrias que não serão plenamente vividas se nos filiarmos a essa concepção do professor como o único detentor do saber.

No final das contas, os anos de experiência vão nos mostrando “que não existe nenhum método ou técnica inteiramente eficaz e satisfatório capaz de ser aplicado com sucessos em todos os casos” (COSTA, 2001, p.36). A questão central é essa, construir a nossa autoria, encontrar o nosso caminho, exercer o nosso papel de educador, colocando-nos como intelectuais transformadores, (GIROUX, 1997) assumindo uma Pedagogia da Presença. É preciso estar plenamente presente, inteiros, na nossa verdade e na nossa força. Abraçar a Pedagogia da Presença significa abraçar uma concepção de trabalho pedagógico que “convoca para a ação a pessoa humana, o educador, o cidadão. É ter a paciência revolucionária para compreender que às vezes, as teorias só funcionam quando aprendemos a ser menos frios e mais humanos, capazes de conhecer na prática o caminho da revelação (COSTA, 2001, p.7). O mais bonito você já traz em sua fala: a vontade, a curiosidade e o desejo de acertar, de ser uma profissional ética e comprometida. Desejo que os anos porvir, em que você exercerá o magistério, sejam anos de muito aprendizado, de muita realização e êxito. Sigamos juntas, colaborando com os nossos saberes e com a nossa prática para a promoção de uma educação cada vez mais libertadora.

Grande abraço,
Gina Vieira Ponte de Albuquerque

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Celso. **Professores e professoas**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis: Vozes. 2008.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da Costa. **Pedagogia da Presença**. Belo Horizonte, 2ª edição. Ed. Modus Faciendi, 2001
- DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001 [1992]
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo, Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura) 165.p
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**- rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, 1997. ARIMED Editora. 268 p.
- HOOKS. Bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo. Ed. Martins Fonte, 2013.

ODENT, Michel. **O Camponês e a parteira**. São Paulo: Ground. Tradução de Sarah B Bauley. 2003 [1930]

SOME, Sobonfu. **O espírito da intimidade**: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. São Paulo: Odysseus editora, 2007.