

Quem ousa ensinar?

Cartas inspiradas na concepção freiriana de educação

Claudia Rosa Riolfi
Raquel Lima Silva Costa
Selma Regina Olla Paes Almeida
Tatiane Silva Santos
Valdir Heitor Barzotto
(Organizadores)

· FEUSP



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Common* indicada.



Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Educação

Diretora: Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308

Cidade Universitária – Butantã

05508-040 – São Paulo – Brasil

(11) 3091-2360

E-mail: spdfe@usp.br

<http://www4.fe.usp.br/>

Catálogo na Publicação

Biblioteca Celso de Rui Beisiegel

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- Q3 Quem ousa ensinar? Cartas inspiradas na concepção freiriana de educação. / Claudia Rosa Riolfi; Raquel Lima Silva Costa; Selma Regina Olla Paes Almeida; Tatiane Silva Santos; Valdir Heitor Barzotto (Organizadores). – São Paulo: FEUSP, 2025.
215 p.

ISBN: 978-65-87047-98-0 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047980

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Educação libertária. 4. Paulo Freire. 5. Cartas pedagógicas I. Riolfi, Claudia Rosa (org.). II. Costa, Raquel Lima Silva (org.). III. Almeida, Selma Regina Olla Paes (org.). IV. Santos, Tatiane Silva (org.). V. Barzotto, Valdir Heitor (org.). VI. Título.

CDD 22^a ed. 37.01

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva – CRB8a: 7532

Claudia Rosa Riolfi
Raquel Lima Silva Costa
Selma Regina Olla Paes Almeida
Tatiane Silva Santos
Valdir Heitor Barzotto
(org.)

Quem ousa ensinar?

Cartas inspiradas na concepção freiriana de educação

· F E U S P

São Paulo, SP

2025

Revisão

Claudia Rosa Riolfi
Raquel Lima Silva Costa
Selma Regina Olla Paes de Almeida
Tatiane Silva Santos
Valdir Heitor Barzotto

Projeto Gráfico, Capa e Editoração

Vivian Zepellini | Viver Cultural

Imagem Capa: vetores originais By @starline no Freepik

Imagem Folha de rosto: By @studiogstock no Freepik

Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior
Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Educação da USP

Diretora: Profa. Dra. Carlota Boto
Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Comissão Científica

Benjamin Rodrigues Ferreira Filho – Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)
Cleriston Izidro dos Anjos – Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Felipe de Souza Costa – Secretaria Municipal de Educação (SME-SP)
Lucy Miranda do Nascimento – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente.

Paulo Freire, 2019, p. 29.

Sumário

Prefácio 9

Apresentação 15

**Da alegria de viver como conquista
fundamental do encontro educativo 19**

Claudia Riolfi

Paulo Freire: nos arredores da crítica 30

Valdir Heitor Barzotto

**Resposta a Paulo Freire - possíveis diálogos sobre
a trajetória das mulheres na ciência 43**

Tatiane Silva Santos

Passei no vestibular, e agora? 55

Juliana Chaves Farias Ferreira

Não sei, mas me proponho à permanente busca 66

Raquel Lima Silva Costa

**Leitura de Paulo Freire e o lugar
do professor: um testemunho 75**

Regina Andrade Clara

Quem ousa escutar os estudantes? 88

Ana Luísa Rodrigues

**A crônica na sala de aula: leitura e escrita
com universitários no interior de São Paulo 99**

Sílvia Aparecida José e Silva

A primeira experiência... 25 anos depois	111
Lucilene Soares da Costa	
Tias ou professoras? Raça, classe e gênero	123
Sheila Perina de Souza	
Da incompletude à insuficiência	137
Samara Machado Pereira	
O antifreirianismo no discurso político contemporâneo	152
Thiago Mena	
Do silenciamento das mulheres ao amor à posição feminina	164
Ana Silvia de Moraes Nascimento	
Professores, sim; e defensores da brasilidade linguística	175
Selma Regina Olla Paes de Almeida	
“Olha o cerrado!” Ou como aprendi pensar a realidade para poder transformá-la	183
André Campos Mesquita	
Carta a nós: professoras que ousamos ensinar em meio à pandemia	197
Lorena Oliveira de Souza	
Minibiografias	206

Prefácio

As missivas que o leitor tem em mãos dialogam com Paulo Freire, especificamente com *Professora, sim; tia, não*. Ao mesmo tempo, mediante a pergunta título, invertem a posição do interlocutor privilegiado por este autor. Freire escreve para professoras. Na presente obra, são aqueles e aquelas que lidam (de diferentes perspectivas) com o ato de ensinar que apresentam uma reflexão lastreada na interpretação de *Professora, sim; tia, não*.

As 16 cartas que respondem à pergunta título (Quem ousa ensinar?) são, portanto, reflexões sobre o saber da experiência, ancoradas na defesa intransigente que Freire faz do ato de ensinar – ou do movimento necessário à construção de uma educação libertária, que não promova a mecanização dos atos de pensar, ler e escrever. Estes, tanto para Freire como para os autores deste livro, estão interrelacionados quando se busca formar o conjunto de conhecimento sobre um determinado objeto de discurso.

Ao escrever sobre as experiências e labutas em torno do ato de ensinar, os autores contam como procuram dialogar, compreender e, principalmente, honrar o legado que Freire nos deixou quando procurou mostrar que o não acesso ao conhecimento (para o autor materializado na negação do direito à alfabetização) é uma interdição na constituição do humano pensante. Essa interdição impossibilita o ato de ler e escrever;

limita a leitura do mundo; e, sobretudo, a capacidade de construir uma atividade reflexiva sobre o estar e participar desse mundo de forma política e crítica.

A solidariedade dialética (presente nas cartas desta obra) entre o ato de ler e escrever (o mundo, o contexto em que autores e leitores estão inseridos) é fundamental à construção da capacidade criadora. Quanto mais esse ato ganha maturidade, mais o pensar crítico se solidifica. Portanto, um aspecto importante desta obra é a escrita reflexiva, centrada na provocação para construção de respostas.

Consequentemente, a exposição das inquietações de cada autor possibilita ao leitor ter acesso à diversos elementos que definem os contornos do ato de ensinar, principalmente após o complexo momento que atravessamos – o pandêmico e o da corrosão das liberdades democráticas. Os temas das cartas atestam que aquele que ensina é também um aprendiz. Atestam que o ato de ensinar e aprender são dialogicamente constituídos e, por isso, exigem compromisso ético daquele que se joga nesse processo.

Os autores, quando demonstram como procuram ensinar, ou pensar este ato, fazem a defesa de uma formação sólida e calcada na ousadia. Ensinar atualmente exige ousadia, é isso que cada uma das 16 cartas desta obra afirma. De acordo com Freire, essa ousadia envolve afetos, emoções; não os afetos e emoções tão linearizados pelas práticas capitalistas, mas aqueles que possibilitam a constituição do ato responsável pela outro, da resistência, da luta contra realidades sociais que negam aos que ensinam e aprendem o direito a uma educação libertária.

As cartas apresentam uma linguagem envolvente e o leitor, não raro, se confunde de forma positiva com o interlocutor imediato demarcado no vocativo de abertura. Esse movimento é construído com base na leitura de si na relação com o outro texto, aluno, escola, universidade etc.

Ou seja, as cartas que compõem esta obra podem ser consideradas “cartas pedagógicas” (Brandão, 2020), pois são compostas por uma gama de temas relacionados ao universo da escola e/ou universidade, mas, como já dito, ancoradas nas suas experiências de leitura, pesquisa, ensino e extensão de cada autor.

Ao escrever cartas, os autores retomam um tempo em que o ato de escrever era central na construção do diálogo não face a face. As cartas, porque são conversas por escrito, confidências pessoais, sempre tiveram esse caráter de dizer algo a alguém sobre as inquietações, angústias, saudades e filosofia de vida, sonhos e utopias sobre o presente, passado e futuro. É exatamente isso que os autores fazem sobre o ato de ensinar. Por isso, são textos que carregam a beleza da aposta de futuro no outro, na educação.

As cartas pedagógicas, ainda de acordo com Brandão (2020), é recurso textual que remete a tempos imemoriais. Por exemplo, recorreram a essa modalidade de escrita Santo Agostinho, Tomás de Aquino, São Francisco de Assis, Antônio Gramsci, Rosa de Luxemburgo, dentre outros. Também foi um recurso de escrita muito usado pelos nossos antepassados menos distantes. Nesse sentido, os autores desta obra propõem uma outra ética para os leitores. Não a tão vigente atualmente, que é baseada na pressa, na leitura rápida somente do título e/ou dos parágrafos iniciais de um texto. A ética aqui proposta é a da distensão do tempo, do compromisso ético e estético com o contorno que cada educador, ao implicar-se neste ato, pode dar ao rosto do outro (Bakhtin, 1979).

O vocativo de cada carta é um chamado para entrar no universo apresentado por cada texto. O leitor é impelido a ocupar a posição de escuta da conversa/história que segue. As cartas desta obra têm um título que já anuncia qual história de vida, qual realidade será posta em foco.

Como se trata de um compartilhamento da experiência de vida de educador/a, o que segue é um gostoso convite para nos pormos em estado de leitura (Barzotto, 1999).

Por isso são cartas pedagógicas. Estas visam a produção de conhecimento a partir de um compromisso político inarredável - algo que sempre esteve muito presente na obra de Paulo Freire. Não qualquer compromisso político, mas aquele que possibilita ao interlocutor, ao se pôr em estado de leitura, construir para si uma nova prática, sempre lastreada num movimento dialógico resultante do vai e vem que uma carta pode produzir. Não esqueçamos: cartas demandam respostas!

Nesse sentido, a opção pelas cartas já traz um imperativo subliminar para o leitor: a construção de resposta, que pode ser a escrita de outra carta pedagógica ou a mobilização de si na construção de ação que transforme o ato de ensinar. Em todas as cartas essas possibilidades de respostas são demarcadas por enunciados que instam o leitor a pensar sobre o tema, a ler as referências bibliográficas, a produzir uma resposta para os autores, a pôr-se em estado de construção de uma educação libertária como propôs Paulo Freire.

Esta obra também faz um convite corajoso e desafiador ao leitor, uma vez que defende a reaproximação, a produção de uma leitura outra, diferente das que, nas últimas décadas, foram produzidas sobre a obra de Freire, tanto na universidade quanto nos segmentos políticos mais amplos. Dito de outro modo, há, ao mesmo tempo, um chamado à continuidade da perspectiva que coloca Freire como uma referência para a educação e ao enfrentamento da banalização e/ou destruição que vem sendo propostas em torno do que foi concebido por esse pensador como ato de educar.

O convite para se construir um outro lugar para esse autor não pode ser visto como uma tarefa simples porque pressupõe perguntar sobre quais aspectos da crise contemporânea se materializaram nas

leituras produzidas sobre a obra de Freire e, conseqüentemente, sobre a educação. Isto é, faz-se necessário buscar as razões que tornaram possível falar, interpretar, ler, como se tem feito, a obra de Freire por essa chave de negação e/ou destruição.

Diante disso, a intencionalidade desta obra é bastante latente: formar uma geração de leitores e educadores com um novo olhar para a concepção de que a educação pode ser libertária. Isso é fundamental porque podemos conceber a educação, com base em Arendt (2001), como sendo o ponto em que cada um dos implicados com o seu fazer pode decidir se a ama o suficiente para assumir a responsabilidade de salvá-la da ruína inevitável se não houver renovação, nascimento de novas leituras, escritas e apostas de futuro sobre o ato de ensinar.

A educação é também, de acordo com Arendt o lugar em que o educador pode decidir se ama o educando suficientemente para não o expulsar do nosso mundo (aqui compreendido como a escola, a universidade), deixando-o entregue a si próprio e ao aprisionado em mundo velho, cercado de ensinamentos que retiram a possibilidade de realizar leituras, interpretações, aprendizagens novas, libertárias.

O convite para revisitar a obra de Freire contém ousadia porque nos desafia a enfrentar o problema da reprodução, da leitura rápida dos títulos, dos temas citados ad nauseam movidos pelo desejo de transformar o ato de educar. Enfim, este livro é um gostoso convite para assumirmos a ousadia e a radicalidade necessárias à construção de uma educação libertária desde a escola básica até a universidade.

Boa leitura a todos e a todas!

Marinalva Vieira Barbosa

Referências

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARZOTTO, V. H. **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

BRANDÃO, C. R. Uma carta sobre cartas. In: PAULO, F. S.; DICKMANN, I. (org.). **Cartas pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. Chapecó: Livrologias, 2020, p.12-17.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

Apresentação

Este volume é uma homenagem. Todos os títulos de seus capítulos, escritos em forma de cartas, foram inspirados ou retirados de uma das obras de Paulo Freire (2021) *Professora, sim; tia, não*: cartas a quem ousa ensinar.

A primeira edição de *Professora, sim; tia, não*, cuja temática geral do livro são as condições para a construção de uma escola democrática e popular, é de 1993. Freire produziu o volume após o término de sua experiência na condução da Secretaria de Educação na cidade de São Paulo, em 1991. A obra é composta de dez missivas abrangendo diferentes assuntos, mais ou menos ligados às temáticas mais classicamente associadas ao ler e ao escrever, tais como: a leitura do mundo; o medo; a identidade cultural; as virtudes do educador democrático; a escolha profissional da carreira docente... Endereçados aos professores, os textos têm como objetivo convocar o interlocutor para a luta contra a redução de sua condição, redução esta que, fazendo o educador pensar que exerce seu ofício por consequência de um fardo e não por escolha, lhe tira a ousadia necessária para sustentar o ato educativo.

Trinta anos depois, em um momento político no qual nossas esperanças se veem renovadas, após um momento histórico sombrio, os membros do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP – avaliam que as diligências a favor da construção de uma

escola democrática e popular, na qual os professores tenham a audácia de continuar a reinventar modos de ensinar, mesmo em condições adversas, estão longe de estarem concluídas. Por este motivo, os pesquisadores do grupo resolveram somar suas vozes à de Paulo Freire, produzindo cartas dirigidas a diferentes interlocutores, sempre baseadas na discussão freiriana.

As leituras do livro de Freire inspiraram os autores desta coletânea a escreverem sobre temas relacionados à leitura e à valorização das diferentes línguas e a questões advindas da profissão docente, como o problema da depressão, a precarização do ensino, o debate político na escola e a relação dos governos com a comunidade escolar. Um desafio apresentado nos debates do evento foi a questão da comunicação com os alunos em época de Pandemia, algo que afligia a muitos pela falta de estrutura nas escolas em grande parte do país. Também são tematizadas nas cartas as circunstâncias de aprendizagem dos professores, a questão racial, a feminização do magistério e a vivência de projetos de leitura e escrita.

Dessa forma, quem nos lê, notará que as cartas se dirigem: ao calouro, que ingressa nos cursos voltados à Educação; ao professor que experiencia as primeiras aulas, enfrentando os desafios da interlocução face a face; ao docente com uma carreira mais consolidada que busca diálogos no cotidiano do fazer pedagógico; ao profissional com a saúde fragilizada, em razão das condições de trabalho; a interlocutores outros, que de algum modo impulsionaram reflexões educacionais presentes neste livro.

Vale mencionar que, à exceção de uma, as cartas que compõem este livro foram apresentadas no XVI Workshop do GEPPEP, intitulado “Quem ousa ensinar?”. Devido às restrições sanitárias exigidas pela emergência da Pandemia de Covid-19, o encontro aconteceu pela

primeira vez no formato *on-line* e contou com uma grande participação da comunidade. Todas as cartas foram lidas naquele momento de grande comoção em decorrência das vidas perdidas nesse período. Acrescentamos esta menção como uma forma de respeito a todas as vítimas e familiares.

No que se refere à audição das cartas, à época do Workshop, os ouvintes tomaram-nas como uma espécie de refúgio duplo: *fuga de um presente* marcado por uma pandemia sem precedentes; *fuga para o passado*, num movimento de rememoração das experiências educacionais, em que ora ocupavam a posição de professor, ora a de aluno. Nessa passagem temporal (e em suas paisagens), a perspectiva também de um futuro capaz de reunir os pontos de reflexão que as cartas suscitaram e que, agora, reunimos nesta coletânea escrita.

Aos que então nos leem, fica o convite para que, ao ocuparem também a posição de destinatários, possam nos encaminhar cartas-respostas, que podem ser endereçadas aos *e-mails* que deixamos na minibiografia de cada autor. Que possamos, assim, apostar no diálogo, uma das bases fundamentais da concepção freiriana de educação.

Claudia, Raquel, Selma, Tatiane e Valdir

Referências

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

Da alegria de viver como conquista fundamental do encontro educativo

São Paulo, 2020.

Carta a uma professora triste,

Maria Conceição, li a seu respeito na internet. Na reportagem dizia que, aos 33 anos, você era uma das 7.759 professoras que, nos últimos três anos, foram afastadas da sala de aula por sofrimento emocional no estado do Mato Grosso. Conceição, caso você morasse em São Paulo, estaria entre os 62 profissionais da educação que obtêm afastamento do trabalho por transtorno mental (estresse, depressão, ansiedade e síndrome do pânico) ao dia (Cardoso, 2019).

Então, na sua pessoa, nesta carta, dirijo-me às professoras que, confrontadas com a realidade das salas de aula, passaram a enfrentar “crises de choro, tristeza sem explicação, falta de disposição para levantar da cama e tonturas graves” (Pereira, 2020, n. p.). Dirijo-me àquelas que, talvez, neste momento, estejam na dúvida entre abraçar a angústia como um sentimento que faz parte do sentir-se vivo ou, tomando-a na qualidade de risco mortal, procuram fugir dela a todo custo.

Conceição, o psiquiatra do serviço público que mandaram você procurar não hesitou em lhe conceder quinze dias de licença-saúde. Ele começou falando de ansiedade, mencionou uma síndrome do pânico e acabou emitindo o laudo CID 10 - F32.1 Episódio depressivo moderado.

Maria Conceição, você que se formou em Pedagogia, pensando que ia mudar o mundo, acabou entrando em um time de gente muito triste. Você entrou em um time composto por uma maioria de mulheres. Faz algum tempo que já deu para notar que a depressão tem maior prevalência em docentes do sexo feminino. Seu nome é legião.

Se você não se cuidar, vai fazer parte de uma coorte de mulheres que obtiveram o índice mais alto de consumo de medicamentos antidepressivos (Soares *et al.*, 2017). Se você não se cuidar, vai virar uma daquelas pessoas que faz tempo que não vê um aluno na frente. Se você não se cuidar, vai virar daquelas pessoas que, só de pensar em voltar para a sala de aula, as axilas já se tornam uma poça embaraçosa de suor.

Você, que no começo da sua vida, admirou modelos de capas de revista por julgá-las bonitas, autoras pelas belas palavras, talvez a sua mãe por ter sido uma guerreira, acabou abrindo mão dessas identificações e, hoje, está identificada ao sintoma de estar deprimida. Eu não te conheço pessoalmente, Conceição, mas, como você fez esta opção, tornou-se uma pessoa previsível. No sintoma, somos todos iguais. Nos movemos em ordem unida.

O psiquiatra do postinho solidarizou-se com você. Não queria que a situação se cristalizasse. Não queria que você evoluísse para o laudo CID 10-F33 - Transtorno depressivo recorrente. Parecia-lhe que estagnar sua situação atual seria desperdiçar muita beleza e juventude. Então, além de assinar seu laudo e de te medicar, ele alongou a conversa.

Primeiro, se mostrou feliz com os avanços da ciência. Disse que, hoje em dia, os efeitos colaterais de antidepressivos são pequenos.

Adiantou que você ia ter boca seca, uns tremores, mas nada de mais grave no plano físico. Provavelmente, acabasse até perdendo uns quilinhos que estavam sobrando. Depois, disse que vocês precisariam refletir a respeito da angústia. Tudo na vida tem dois lados, ele tentou te mostrar.

Antidepressivos tiram angústia, mas com um preço: sua libido decairia muito, o médico te explicou. É que “[...] quanto mais angústia, tanto mais sensualidade” (Kierkegaard, 2017, p. 95). Então, caso você optasse por aplacar sua angústia com medicamentos, ficaria mais calma, porém, poderia perder o prazer de namorar.

A publicação da internet, onde te conheci, não falava nada a respeito de sua vida amorosa, Conceição, mas, na minha fantasia de você, vou imaginar que você seguiu as estatísticas e se casou com trinta e dois anos. Isso quer dizer que, quando esta conversa aconteceu, você estava com um ano de casada. Vou imaginar que o amor falou mais alto e que você ficou apreensiva.

Então, o psiquiatra recomendou que você fosse fazer uma terapia. Disse que a fila para conseguir vaga no psicólogo do postinho é longa, mas que valia a pena. E, para te encorajar, acabou confidenciando que ele mesmo aguentava as longas horas de trabalho, porque estava fazendo análise com um psicanalista lacaniano. Arrematou: – “No começo, eu assustei. Lacaniano tem fama de grosso e fala as coisas na lata. Eu demorei para perceber que palavras não mordem”.

Maria Conceição, você não veio ao mundo para ouvir coisas na lata. Você não gosta de surpresas. Se você gostasse de surpresas, não estaria no time das deprimidas, a não ser que seu problema tivesse fundo orgânico. Então, ao invés de ir logo tentar sua sorte com o psicólogo do postinho, foi é procurar no Google o que o tal Jacques Lacan afirmaria a respeito de seu caso. Queria já ir preparando uma boa resposta,

caso o tal grosso lhe dissesse alguma coisa desagradável. Buscou as palavras-chave “depressão” e “Lacan” e achou uns trabalhos acadêmicos. Nele, um parágrafo beirando o incompreensível:

“A tristeza [...] é qualificada de depressão, ao se lhe dar por suporte a alma [...]. Mas esse não é um estado de espírito [état d’âme], é simplesmente uma falha [faute] moral, como se exprimiam Dante ou até Spinoza: um pecado, o que significa uma covardia moral, que só é situado, em última instância, a partir do pensamento, isto é, do dever de bem dizer, ou de se referenciar no inconsciente, na estrutura” (Lacan, 2003, p. 524).

Mesmo sem ter entendido direito, você decidiu que Lacan era alguém para ser odiado. Era absurdo que alguém dissesse que a sua tristeza não era um estado de espírito, mas, sim, uma falha moral. E era ainda mais revoltante que esta mesma pessoa utilizasse a palavra “covardia” para qualificar esta falha. Falha moral? A princípio, você se vê como vítima das circunstâncias. Lacan que fosse trabalhar com as suas colegas para ele ver quem é que é covarde. Ele que tentasse dar aula para os seus alunos para ver quanto tempo duraria esta história de bem dizer.

Pela primeira vez, em dias, você estava sentindo alguma coisa, no caso, muita raiva. Mais tarde, rolando na cama, algumas questões ficavam te assombrando que nem almas penadas. O que significaria “se referenciar no inconsciente, na estrutura”? Por que isso demandaria coragem? E, por que essa coragem garantiria que o sujeito efetuasse as operações necessárias para não se deprimir?

Curiosamente, a raiva te serviu como combustível e, na manhã seguinte, pela primeira vez, em dias, você voltou a acordar junto com o seu marido para tomar o café da manhã. Ele, inclusive, lhe encorajou a procurar uma terapia. Você voltou para a internet. Quis saber para que servia uma análise lacaniana. Deparou-se com esta pérola:

“Uma análise não deve ser forçada até muito longe. Quando o analisando pensa que está feliz da vida, é o bastante” (Lacan, 1976, p. 15). Como assim?

Que história é essa de ter que estar feliz da vida? Você acabou lembrando de um incidente ocorrido durante seu curso de graduação. As pessoas ficaram um pouco revoltadas com a leitura da sexta carta que Paulo Freire (2015) publicou no livro *Professora, sim; tia, não*: “Das virtudes ou qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas”.

Nesta carta, dirigida, como afirma o título, aos “professores progressistas”, Freire (2015) apresenta uma lista composta pelas seguintes virtudes: 1) Humildade, reconhecimento de que todos sabemos algo e ignoramos algo e disposição para escutar o outro; 2) Amorosidade, aos alunos e ao processo de ensinar; 3) Coragem, de lutar pelos sonhos políticos e pedagógicos; 4) Tolerância, respeitar o diferente; 5) Decisão/segurança/disciplina intelectual, julgar de maneira fundamentada e instruída; 6) Paciência/impaciência, permanente tensão a regular as ações; 7) Parcimônia verbal, não perder o controle sobre sua fala; e 8) Alegria de viver, virtude fundamental da prática educativa democrática.

Naquela ocasião, as meninas tinham ficado muito bravas. Elas achavam que Paulo Freire estava querendo demais. Achavam que ninguém nasce desse jeito, tão perfeitoinho. Tinham ficado especialmente revoltadas com essa história da alegria de viver. Talvez, acossada pela raiva de Lacan, você tenha ido reler o trecho em que o Paulo Freire afirma que a alegria de viver é a “virtude fundamental da prática educativa democrática” (Freire, 2015, p. 132):

“É me dando plenamente à vida e não à morte [...] que me entrego, disponibilmente à alegria de viver. E é a minha entrega à alegria

de viver, sem que esconda a existência de razões para tristeza na vida, que me prepara para estimular e lutar pela alegria na escola. Todas as outras virtudes servem para criar a escola feliz, a escola alegre” (Freire, 2015, p. 132).

Teria você alguma das virtudes necessárias para voltar para a sala de aula? Ou seria preciso morrer e nascer de novo? Imagino você cheia dessas questões. Imagino, ainda, ressabiada com sua experiência de dar um Google no Lacan, dando um buscar em “virtude moral”. Tentei refazer sua experiência e fui parar no Portal do Trânsito (Flores, 2014, n. p.).

Aparentemente, recorrer a Aristóteles (384 a.C-322 a.C) pega bem e o portal abusou dessa inspiração para nos convencer a seguir as leis de trânsito. Vou ler para você um pedaço especialmente interessante a respeito das virtudes:

“A virtude é uma qualidade moral particular que denota a disposição de um indivíduo para praticar o bem, não se tratando de uma característica nata, ao invés disso se apresentando como uma forma de conduta, representada pela repetição constante de atos motivados pela vontade do homem em prol do bem” (Aristóteles *apud* Flores, 2014, n. p.). Posso imaginar você mais calma e mais nervosa. Mais calma, porque não se trataria de ter nascido de um jeito ou de outro. Mais nervosa, porque o Aristóteles do trânsito coloca a responsabilidade de ser ou não virtuosa toda na sua mão. Diga-me em direção ao que você se orienta e eu te direi o quanto você vale enquanto pessoa, Aristóteles do trânsito estava lhe dizendo.

Não sei se você teria condições de perceber que Lacan também pensa do mesmo modo. Afinal, os não covardes, os que não têm falha moral são os que não desistem “do dever de bem dizer, ou de se referenciar no inconsciente, na estrutura” (Lacan, 2003, p. 524). Ou, em palavras

bem mais simples, os virtuosos, Conceição, são aqueles que ajustam suas palavras e suas ações. Quando percebem uma dissimetria entre ambas, ou mudam as palavras, ou alteram a rota, aventurando-se, sem medo do risco.

Vamos pensar na sua depressão. Pelo seu CID, provavelmente, o psiquiatra não pensa que sua depressão tenha fundo orgânico. Então, o que aconteceu foi que você se perdeu nas curvas da vida. As palavras ficaram para um lado e as ações para o outro, Conceição. Quando se deu conta de que as teorias por você aprendidas e professadas não recobriam a realidade da sala de aula, sentiu-se traída. Ao invés de se colocar em um lugar autoral e tentar produzir outras teorias, mais compatíveis com o que estava vivendo, paralisou.

Da educação, da sala de aula, passou a dizer que “tá difícil!”. Esqueceu-se de que “o difícil ou a dificuldade está sempre em relação com a capacidade de resposta do sujeito que, em face do difícil e da avaliação de si mesmo quanto à capacidade de resposta, terá mais ou menos medo ou nenhum medo ou medo infundado ou, reconhecendo que o desafio ultrapassa os limites do medo se afunda no pânico” (Freire, 2015, p. 74). Se tivesse notado isso, teria percebido que seu gradual entristecimento começou quando você achou que tinha que ter resposta pronta para tudo.

Conceição, venha comigo: o psiquiatra te explicou que tudo nesta vida tem um preço. Citou até filósofo dinamarquês para te encorajar a aceitar que um quinhão de angústia garante a sensação de estar vivo. Ele quis te mostrar que melhor um pouco angustiado do que morto em vida. Daí você foi parar em Lacan. Entendeu que o objetivo de uma análise era a pessoa sentir-se feliz por estar vivo. E, mesmo brava, entendeu ainda que essa tarefa exige, de cada qual, saber não cair do cavalo do inconsciente, continuar galopando, mesmo quando o mar não está para peixe. E, por fim, lembrou do Paulo Freire. Este, por sua vez, ao falar da alegria,

mostra que ela ocorre ao se incluir “a existência de razões para tristeza na vida” (Freire, 2015, p. 132).

Fico aqui pensando que, se você adoeceu, não deve estar muito acostumada a não varrer as coisas para debaixo do tapete. Talvez tenha tido a falta de sorte de trabalhar em escolas que emudecem, e não naquelas que se aventuram e se recusam ao imobilismo. Talvez, tenha adoecido por se fazer parte do que Freire (1970) chamava de “cultura do silêncio”, uma forma de organização na qual as massas são emudecidas, proibidas de, criativamente, tomar parte nas transformações da sociedade e, portanto, proibidas de ser.

Se eu estou certa, Conceição, este seu entristecimento todo é mais um jeito de ser uma “boa moça”, de ser conivente com aquilo que você pensa que as pessoas esperam de você e nunca correr o risco de desagradar ninguém. Quando eu escutei a carta que a Tatiane Santos escreveu para o Paulo Freire, eu me lembrei da mãe polvo. Não sei se você sabe, mas, na natureza, as polvos fêmea precisam chocar os ovos por quatro anos e meio. Durante este tempo, elas não fazem nada mais além de proteger e limpar esta ninhada, que será a única da vida. É difícil que testemunhem a eclosão dos ovos, porque muitas morrem de fome antes disso. As mães mencionadas na carta da Tatiane (neste volume) são humanas, mas podem estar se colocando em posição sacrificial que lembra a essa. Talvez, entretanto, consigam se divertir com isso. Você, nem isso, Conceição. Faria melhor negócio aprendendo a usar os seus tentáculos para outras coisas...

Faço votos para que, algum dia, encontre a coragem de abandonar essa posição fixa, da mulher que não pode falar, e se autorize a uma mudança de discurso, vindo a habitar, ao menos de vez em quando, um discurso pautado pelo amor. Acho que você curtiria ler a este respeito

na carta que Ana Silvia de Moraes (neste volume) dirigiu a sua amiga Lia Rangel, Conceição.

Mas, olha, Conceição, não estou falando do amor idealizado de Hollywood, onde ninguém transpira, tem piolho ou chulé. Estou me referindo à possibilidade de abertura para acolher o outro na sua diferença. De me encantar com a surpresa de dias que nunca se repetem, quando eu me permito o encontro e a surpresa. De errar, chorar, ficar muito brava e tentar de novo. De me angustiar e saber que vai ficar tudo bem, ou não, porque a morte existe e é inevitável.

Mas, enquanto ela não vem, fico feliz por estarmos vivas.

Este ano foi tão difícil.

Mas, mesmo assim, estamos aqui, tentando fazer com que esta carta nos aproxime e nos alegre. Por enquanto.

Claudia Riolfi

Conceição, mando as referências da minha carta, se você quiser ler mais:

CARDOSO, W. Educação tem 62 afastamentos por transtorno mental ao dia. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 10 jun. 2019. Disponível em: <https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2019/06/educacao-tem-62-afastamentos-por-transtorno-mental-ao-dia.shtml>. Acesso em: 22 set. 2024.

FLORES, G. A virtude moral de Aristóteles na repetição de boas práticas. **Portal do Trânsito e Mobilidade**, 12 jun. 2014. Disponível em: <https://www.portaldotransito.com.br/coluna/transito-na-internet/a-virtude-moral-de-aristoteles-na-repeticao-de-boas-praticas-2/>. Acesso em: 22 set. 2024.

FREIRE, P. Cultural Action for Freedom. Harvard Educational Review and Center for the Study of Development and Social Change. **Monograph Series**, n. 1, p. 197, 1970.

FREIRE, P. Das virtudes ou qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas. In: FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 121-133.

KIERKEGAARD, S. **O conceito de angústia**: uma simples reflexão psicológico-demonstrativa direcionada ao problema dogmático do pecado hereditário. Petrópolis: Vozes, 2017.

LACAN, J. **Conférences et entretiens dans les universités nord-américaines**. Paris: Éditions du Seuil, 1976. p. 5-37. Yale University, Kanzer Seminar. Scilicet. 24 nov. n. 6/7.

LACAN, J. Televisão. In: LACAN, J. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 508-543.

PEREIRA, A. Em 3 anos, mais de 7,7 mil professores não aguentam pressão e pedem licença. **RD News**: Portal de Notícias de MT, domingo, 16 fev. 2020. Disponível em: <https://www.rdnews.com.br/cidades/conteu-dos/124139>. Acesso em: 22 set. 2024.

SOARES, M. M.; OLIVEIRA, T. G. D. de; BATISTA, E. C. O uso de antidepressivos por professores: uma revisão bibliográfica. **Revista de Educação do Vale do São Francisco**: Revasf, Petrolina, v. 7, n. 12, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/25>. Acesso em: 22 set. 2024.

TOSTES, M. V. *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde de debate*, São Paulo, v. 42, n. 116, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/wjgHn3PzTfsT5mQ4K8JcPbd/?lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2024.

Paulo Freire: nos arredores da crítica

São Paulo, 2020.

Estimado Matías,
Caro jovem pesquisador,

Espero que você esteja bem nestes dias tão incertos que estamos vivendo.

Nós aqui vamos trabalhando, sem saber muito bem o que vai acontecer durante a pandemia, nem o que vai ser depois. Mas, como professores que somos, está no nosso fazer cotidiano a tarefa de cultivar esperanças. Então seguimos como podemos, convocando a todos para continuar firmes e inventar um futuro.

É por isso que resolvi te escrever esta carta. Gostaria de continuar nossa conversa sobre Paulo Freire, refazer e expandir um convite à pesquisa.

Quando você me enviou, em 29 de abril de 2020, a entrevista para o número comemorativo dos 10 anos da revista *El Toldo de Astier* (Massarella; Barzotto, 2020) me senti muito honrado e ao mesmo tempo mobilizado. Uma de suas perguntas me remeteu à história de minha formação.

Quando tenho de revisitar minha jornada como estudante e profissional, perpassando uma longa e cara memória, às vezes fico em silêncio, contemplo a minha emoção e depois começo a envolver outras pessoas para partilhar aquilo que, para mim, tem muito valor.

Para você lembrar, repito aqui a pergunta número cinco da entrevista e a resposta que dei naquele momento – que já carregava um convite:

Paulo Freire se tornou um dos teóricos brasileiros mais conhecidos, qual o lugar das teorias desse autor em seus trabalhos? Por que nos últimos anos esse autor passou a ser tão criticado por uma parte da população?

No prefácio do livro *Estado de Leitura* [P.S.1.], explico essa expressão, que criei para nomear o livro e para nomear o que acredito que seja um leitor. Dizia naquele momento que estar em estado de leitura implicava negar ou suspender momentaneamente as leituras já feitas de um texto para construir a própria leitura. Buscava, portanto, uma emancipação do leitor frente ao senso comum estabelecido no interior das diferentes áreas do conhecimento.

O livro é uma coletânea de textos, sendo o primeiro uma entrevista de Paulo Freire, a quem defino como alguém que esteve em permanente estado de leitura, ou seja, alguém atento aos acontecimentos de sua época a fim de produzir novas compreensões que contribuam para impulsionar a produção de conhecimento em benefício da humanidade.

Faço essa introdução para dizer que é assim que entendo a formação e que julgo ter aprendido em Paulo Freire. É necessário formar pessoas atentas para o que ocorre à sua volta, que tenham condições de relacionar o que leem com os acontecimentos e que não se contentem com o que já está estabelecido.

Dito isso, posso entrar na segunda questão, recomendando aos meus leitores que não se prendam ao que parece estar se estabilizando agora com relação às críticas a Paulo Freire. É necessário que um grupo de pesquisadores tome as críticas a

Paulo Freire como objeto de pesquisa e façam um rastreamento das críticas feitas em diferentes áreas para entender como a possibilidade de uma crítica agora já vem se construindo há anos. Minha hipótese é que autores de diferentes áreas e ideologias foram implantando críticas que, ainda que aparentassem ser de cunho mais acadêmico, na base tinham implicações ideológicas. Então, minha resposta é: esse autor é criticado nos últimos anos porque ao longo de muitos anos foram criados os trilhos para que essa crítica tivesse lugar hoje, seja por autores que não estavam em estado de leitura, e, portanto, podem dizer que não sabiam o que estavam fazendo, seja por autores que sabiam muito bem e o faziam com competência. Mas isso é só uma hipótese. É preciso, como eu disse, que um grupo se dedique a rastrear essas críticas (Massarella; Barzotto, 2020, p. 525).

Embora tenha dado essa resposta na ocasião da entrevista, a pergunta permaneceu. Como eu disse antes, ela acionou minha memória e me comoveu. Comoveu porque eu nunca tive dúvida de que formação está sempre ligada à transformação, e foi por isso que, à medida que fui lendo a obra de Paulo Freire, fui nutrindo bastante respeito. Como a perspectiva da transformação é muito importante para mim, na condição de estudante, fui me silenciando diante de afirmações feitas por pessoas de diferentes matizes teórico-ideológicos que, a meu ver, rejeitavam direta ou indiretamente o engajamento proposto por Paulo Freire. Trata-se de um silêncio amargo por perceber o tamanho da tarefa que temos pela frente e do preparo exigido para cumpri-la.

Então, nessa carta quero conversar um pouco sobre isso, quero expor alguns fragmentos da memória que trago de minha formação. Convido você e outros jovens pesquisadores para avançarmos um pouco na compreensão de um rastro de críticas que teria aberto os trilhos para os comentários que procuram atribuir à perspectiva de Paulo Freire um suposto fracasso de aspectos da educação brasileira que seriam caros a quem os impulsiona.

Mas antes, Matías, quero dizer que, quando o GEPPEP decidiu que a leitura para o ano de 2020 seria o livro *Professora, sim; tia, não*, fiquei um pouco apreensivo. Aproveitando que, em uma das cartas que compõe o livro, intitulada *Primeiro dia de aula*, Paulo Freire propõe que falemos de nossos medos, começo por aqui.

Tenho sempre meus receios diante de textos de autores que são frequentemente reduzidos a clichês, a frases emblemáticas, a adágios. Acredito que um primeiro ataque a um autor reside precisamente nisso: transformá-lo em frases a repetir. (Claro, não estou falando aqui de autores que se montam, que constroem sua midiaticidade, por meio de frases fáceis de repetir, frases que colam, propositadamente para cair no gosto do leitor).

Então, tive medo de falhar como formador no percurso formativo de 2020 e não conseguir mobilizar os integrantes do grupo para ir além do reconhecimento do que estava dito no livro escolhido.

Para mim, um leitor que vai pelo caminho da repetição de algumas frases que facilmente identificam um autor, não está em *estado de leitura*. Talvez mesmo, nem tenha lido o texto desse autor; pode ser que apenas tenha tomado uma frase de um cartaz, de uma agenda ou de uma apostila. E o papel do formador é provocar o aluno para que ele consiga ir além disso, lendo a fundo, o texto completo, e olhar para além do que já foi destacado.

São muitas as frases de Paulo Freire repetidas em nosso cotidiano de estudante e de professor. Uma delas é “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Durante minha formação aqui no Brasil, Matías, estive em muitas aulas e eventos, nas quais essa frase apareceu. O modo com que se diz, que mais me incomoda, é aquele que lhe imprime um tom algo inteligente:

notem que eu entendi e me tornei bom. Vocês, por favor, entendam e tornem-se bons como eu. E essa parece ser a principal finalidade em repetir essa frase ou outras: mostrar-se *expert*.

Esse tom me incomoda porque nunca fica claro se a pessoa leu muito mais que isso na obra do autor, nem se essa leitura se tornou uma experiência (Benjamin, 2002). E isso cansa quem ouve e desgasta o trabalho do autor, pois ajuda a criar um fastio por parte dos leitores.

Uma vez ouvi de um professor em aula uma exclamação impaciente: “Esse negócio de leitura do mundo é uma babaquice!” Ouvi essa frase antes de entender quão cansativo é ficar ouvindo frases emblemáticas de um autor. Então, na ocasião eu vi essa exclamação somente como um ataque a Paulo Freire. De fato, é um ataque, mas já é uma espécie de segunda etapa do ataque, o que só entendi mais tarde. Depois que percebi que um jeito de congelar o que um autor diz é transformá-lo em frases para repetir, passei a entender que talvez o professor estivesse atacando não só a frase atribuída a Paulo Freire, como também esse vazio causado pela repetição. De modo que vejo na repetição e na respectiva reação, ao menos duas etapas de desgaste feito a um autor, que prepara caminho para uma crítica mais contundente.

Não sei se acontece com você, mas às vezes eu gosto de um autor, mas rejeito o falatório (Heidegger, 2005) que se forma ao seu redor. Por isso procuro formar leitores que se comprometam mais com a sustentação das posições defendidas pelos autores com os quais dizem se identificar.

Como vê, caro Matías, eu manifestava na resposta à sua pergunta a minha posição de que nada nasce pronto de uma hora pra outra, precisa ser cultivado. Se hoje há clima para expor críticas de toda ordem contra Paulo Freire, é porque a base de sustentação para essa crítica foi sendo sedimentada ao longo dos anos que antecedem o momento político que vivemos hoje.

Não estou discutindo a pertinência da crítica, tampouco sou contra a existência de críticas. Mas, conforme escrevi em outro texto, é preciso perguntar qual é a função da crítica (Barzotto, 2004). Ela é feita para fazer avançar o conhecimento ou somente para fixar sua própria existência?

A crítica feita para avançar o conhecimento procura tomar a obra, confrontá-la às situações contemporâneas à leitura e propor formas de avanço na perspectiva que ela sustenta. A crítica que visa à sua própria perpetuação é aquela que é tomada como uma obra em si, que prescinde da outra obra, aquela supostamente lida. Supostamente por tomar apenas o que já foi destacado por outros ou, como no caso das críticas impulsionadas agora, quando íamos nos aproximando de 2020, sequer tomam frases emblemáticas da obra criticada, mas apenas buscam fixar posições contrárias, sem mesmo demonstrar conhecimento daquilo que é criticado.

No caso de alguns autores, devido à posição política que defendem, é preciso verificar se uma crítica dirigida a um dos aspectos do trabalho de Paulo Freire – o teórico, conforme mencionei na resposta que dei à pergunta 5 da entrevista, não seria um disfarce para atingir a dimensão política de seu trabalho. Pode ser o caso de outra frase que ouvi e que vou apenas mencionar aqui sem comentá-la, pois precisaria de maiores estudos: “Ah, mas a concepção de linguagem de Paulo Freire é estruturalista!”

Volto à nossa troca de correspondência por ocasião da entrevista e recordo um *e-mail* que te escrevi em 7 de maio, quando enviei a entrevista respondida:

Boa noite Matias,
Segue a entrevista.

[...]

Gostaria de não responder a pergunta 6. Não acredito que se possa misturar Paulo Freire com Letramento. Precisaria muito

para explicar e prefiro que isso se faça com um esforço de pesquisa, conforme aponte na questão 5.

Além disso, parece que a questão aponta que o trabalho com língua tem de ser feito nessa perspectiva, o que não é, e não pode ser consenso.

Caso você queira, nós podemos reunir um grupo de pesquisadores para estudar e escrever sobre isso. Talvez fazer um número especial da revista ou pensar em outra publicação. Fica o desafio.

[...] (Arquivo pessoal, maio 2020).

O problema que eu via na pergunta 6, é que ela começava com uma afirmação.

6. É importante, ao pensar sobre o ensino da língua, apoiado na escola pela leitura e escrita variada, pensar no letramento (Massarella; Barzotto, 2020, p. 525).

Meu intuito ao retomar essa afirmação aqui é insistir no convite, diretamente a você, Matías, e depois para outros interessados, para estudar a construção do terreno para as críticas ao trabalho de Paulo Freire ao longo dos anos, bem como para compreender outra face do desgaste impingido ao autor, o modo como seu trabalho foi usado para enaltecer perspectivas com as quais talvez seus ensinamentos não se compatibilizem.

Já temos uma equipe tentando entender como foi se estabelecendo a crítica contra os professores e podemos fazer o mesmo com a obra de Paulo Freire. No nosso entender, é pouco reclamar das críticas feitas contra o professor agora, nos últimos três anos. Precisamos entender por que nos apassivamos, ao longo de nossa formação, ao grande volume de textos acadêmicos sobre o trabalho do professor, sustentados em frases como “o professor não sabe”, “o professor ainda não usa” etc.

Com relação ao uso do nome de Paulo Freire para auxiliar na implantação e legitimação de outras perspectivas, não vou falar aqui de outra frase que já ouvi: “a Educação à Distância cumpre o sonho de uma educação aberta, democrática, que alcança a todos”. Estou retomando o desafio para que estudemos a associação de seu nome à perspectiva do letramento, que parecia estar contida na pergunta 6 que não quis responder naquele momento.

Veja Matías, para esclarecer essa associação que considero inadequada, lembro que durante os anos 70-80 havia, aqui no Brasil, ao menos duas perspectivas de alfabetização. Uma que considerava a alfabetização como período inicial, de dois anos, mais ou menos, de aprendizado da leitura e da escrita, e que aparecia principalmente nas propostas oficiais do período.

A outra, marcada pela atuação de Paulo Freire que, mesmo que eu esteja simplificando aqui, já era bem mais complexa e abrangente que a compreensão oficial. Ela envolvia a compreensão do contexto, a leitura do entorno onde o alfabetizando se encontrava e implicava construir uma visão política da sociedade com vistas à sua transformação.

É bom lembrar, e infelizmente temos de lembrar, às vezes, mesmo os profissionais da área Letras, que as palavras não precisam ter um sentido só. Mas nesse caso, Matías, uma pesquisa como a que eu estou sugerindo, talvez aponte para um esforço de monossêmica da palavra alfabetização, perceptível na atitude de alguns pesquisadores de retomar apenas o sentido de alfabetização corrente nos textos oficiais da educação da época e fazer de conta que não havia outros, ou que todos os que falavam em alfabetização empregavam o termo do mesmo modo, com o mesmo alcance semântico.

Eu aprendi que é uma postura autoritária querer que as palavras tenham um sentido só. Por isso, seria muito importante estudar esse

movimento que recupera e força o uso de um só sentido para a palavra alfabetização. Esse gesto, a meu ver, traduz mais uma forma de rejeitar algum aspecto da obra de Paulo Freire, talvez o mais político, para firmar outra perspectiva, vinda de outro lugar, de outro contexto e de autores que não se propõem a ter engajamento político como Paulo Freire teve.

Houve até quem, por não conseguir colocá-lo de lado, dissesse uma frase mais ou menos assim: “Paulo Freire já conhecia a perspectiva do letramento, mas ainda não conhecia a palavra”.

Ora, Matías, que posição precisa ter um leitor, para ler uma afirmação como essa sem se fazer muitas perguntas sobre ela?

Seguramente uma pesquisa pode verificar se se trata de conhecer ou não uma palavra ou se se trata de disputar o sentido da palavra alfabetização, disputar o alcance recoberto por ela, numa época difícil como a dos anos de 1970. Pode ser que uma afirmação como essa esteja negando o trabalho de Freire, mas como seu nome é grande demais para ser deixado de fora, ele é associado a outra perspectiva, como se ela coincidissem com a dele.

Estou escrevendo isso nesta carta para expor a você algumas desconfiças e reforçar minha vontade de ver um grupo de pesquisadores dedicado à compreensão das críticas feitas nos arredores do trabalho de Paulo Freire e sua repercussão nas críticas mais recentes.

Eu olho para as reações feitas às críticas contra Paulo Freire como se eu estivesse em um primeiro dia de aula, sentindo medo do que vou encontrar pela frente. Um dos medos acionados por essas reações é o de que toda uma geração cresça achando que essa crítica surgiu agora, oriunda de uma vertente política muito específica.

Então, para desenvolvermos a pesquisa que estou propondo, precisamos organizar uma equipe que entenda que uma “ameaça ao

estudo sério, que é uma das formas mais negativas de fugir à superação das dificuldades que temos e não o texto em si próprio é *proclamar* a ilusão de que estamos entendendo, sem, contudo, pôr à prova nossa afirmação.” (Freire, 2019, p. 76-77, grifo do autor).

É importante também que esse grupo seja composto por pessoas que não se envergonhem de ver um brasileiro, trabalhando embaixo de mangueiras, utilizando um conceito de alfabetização próprio, bastante abrangente. Um grupo que admita que, na condição de latino-americanos podemos desenvolver conceitos sem ter de traduzir de países de primeiro mundo. Quem não tiver abertura para aceitar que podemos ser criativos e produtivos aqui na América Latina, certamente vai preferir o conceito de *literacy* para substituir o que estava sendo desenvolvido aqui, fora da oficialidade, substituindo também o sentido de alfabetização que já estava consolidado pela vertente freiriana.

Ao propormos uma análise dos textos que aportaram críticas a respeito da obra de Paulo Freire, estamos propondo uma leitura para além do medo que a leitura suscita (Barzotto, 2011). É preciso um grupo de leitores destemidos, pois pode ser que tenhamos de ter coragem para “desmascarar a ideologia de um certo discurso neoliberal, chamado às vezes de modernizante que, falando do tempo histórico atual, tenta convencer-nos de que a vida é assim mesmo” (Freire, 2019, p. 141). E pode ser que, para essa tarefa, seja necessário seguir a recomendação de *descrever a classe* presente na carta *Primeiro dia de aula*, adaptando para *descrever a classe de pesquisadores* que trouxeram ao público críticas ou aproximações a Paulo Freire a perspectivas que lhe são posteriores.

Para concluir essa carta, esse convite a novos pesquisadores, vou parodiar dois trechos da carta *Primeiro dia de aula* para expor uma possibilidade de construção de um projeto de pesquisa a respeito das críticas a Paulo Freire feitas ao longo dos anos e suas repercussões no

momento atual. Primeiro, recorto um trecho que me inspira para a pesquisa que proponho

Não temer os sentimentos, as emoções, os desejos e lidar com eles com o mesmo respeito com que nos damos a uma prática cognitiva integrada com eles. Estar advertidos e abertos à compreensão das relações entre os fatos, os dados, os objetos na compreensão do real. Nada disso pode escapar à tarefa docente da educadora na “leitura” de sua classe e com que ela testemunha a seus alunos que sua prática docente não se atém apenas ao ensino mecânico dos conteúdos. Mais ainda, que o necessário ensino desses conteúdos não pode prescindir do crítico conhecimento das condições sociais, culturais, econômicas do contexto dos educandos (Freire, 2019, p. 164-165).

Agora parodio pensando no projeto:

Não temer os sentimentos, as emoções, os desejos e lidar com eles com o mesmo respeito com que nos damos a uma prática cognitiva integrada com eles. Estar advertidos e abertos à compreensão das relações entre os fatos, os dados, os objetos na compreensão do real. Nada disso pode escapar à tarefa **investigativa do pesquisador** na “leitura” de sua classe, **a dos pesquisadores**, e com que ela testemunha a seus **leitores** que sua prática **investigativa** não se atém apenas à compreensão mecânica dos textos acadêmicos lidos. Mais ainda, que **a necessária compreensão dos** conteúdos não pode prescindir do crítico conhecimento das condições sociais, culturais, econômicas do contexto dos **seus autores**.

É necessário que o pesquisador também tenha coragem de expor seus medos. Não é só uma boa compreensão do texto lido que importa, mas o risco de ler mais do que o que está escrito, fugindo da leitura dos textos para repetir frases de fácil memorização. “É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente” (Freire, 2019, p. 29).

E, ainda parodiando a sugestão do autor, leio mais um trecho da carta *Primeiro dia de aula*:

A cada estudo e a cada reestudo que se faça, em diálogo com os educandos, ratificações e retificações se vão fazendo. Cada vez mais a “classe como texto” vai tendo sua “compreensão” produzida por si mesma e pela educadora. E a produção da compreensão atual implica a re-produção da compreensão anterior que pode levar a classe, através do conhecimento do conhecimento anterior de si mesma, a um novo conhecimento (Freire, 2019, p. 164, grifo nosso).

E agora leio sua adaptação para o projeto:

A cada estudo e a cada reestudo que se faça, em diálogo com os **pesquisadores**, ratificações e retificações se vão fazendo. Cada vez mais a “classe **de pesquisadores** como texto” vai tendo sua “compreensão” produzida por si mesma e pelos **pesquisadores encarregados dessa pesquisa**. E a produção da compreensão atual **das críticas feitas à obra de Paulo Freire** implica a reprodução da compreensão anterior **das críticas anteriores** que pode levar a classe **de pesquisadores**, através do conhecimento do conhecimento anterior de si mesma, a um novo conhecimento.

Trata-se, então, de estudar as críticas à obra de Paulo Freire e seus autores, e, dialogando com eles, procurar entender como se abriu o caminho para chegar ao que temos hoje em termos de crítica e tentar superar a atual situação.

E é isso, fico aguardando sua resposta, a resposta de jovens pesquisadores.

Abraço,

Valdir Heitor Barzotto

P.S.1. Trata-se da obra *Estado de Leitura*, que apresento nas referências bibliográficas.

Referências

BARZOTTO, V. H. Lições das fúrias: delitos e castigos inevitáveis. *In*: BARZOTTO, V. H.; RIOLFI, C. R. (org.). **O inferno da escrita**: produção escrita e psicanálise. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 33-46.

BARZOTTO, V. H. Língua Portuguesa e prática docente: ouvindo vozes e tomando sustos. *In*: BASTOS, N. B. (org.). **Língua portuguesa em calidoscópio**. São Paulo: EDUC, 2004. p. 239-245.

BARZOTTO, V. H. Prefácio. *In*: BARZOTTO, V. H. (org.). **Estado de Leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução: Marcus Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução: Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2005.

MASSARELLA, M.; BARZOTTO, V. Formación docente y enseñanza de la lengua. Entrevista a Valdir Barzotto. **Revista El Toldo de Astier**, v. 11, n. 20-21, p. 519-529, jul. 2020.

Resposta a Paulo Freire - possíveis diálogos sobre a trajetória das mulheres na ciência

Várzea Paulista, 2020.

Querido Paulo,

Esta carta vai para você mesmo, pois diz a lenda que escritores ficam sempre vagando por aí. E que bom que está nos acompanhando em dias tão difíceis. Eu sou a Tatiane, professora sim (tia não) e pesquisadora. Pela pesquisa, participo de um grupo de estudos na pós-graduação. E o trocadilho bobo com o nome do seu livro foi para dizer que estamos trabalhando com ele no grupo e que esta leitura moveu muitas ideias. Lemos na capa o título *Cartas a quem ousa ensinar* e a palavra *ousa* ficou ressoando, porque tem tanta coisa acontecendo por aqui nestes dias e, no fim, quem se atreve? Mas deixa eu te contar um pouco sobre a nossa situação.

Atualmente, vivemos uma Pandemia; no começo, a palavra até assustou um pouco, mas depois continuou todo mundo convivendo

com ela, fazendo as atividades do cotidiano, as que fazia antes mesmo, só que agora com a Pandemia debaixo do braço, porque a nossa louca e desenfreada produção capitalista não pode parar. As desigualdades tornaram-se mais visíveis e a população socialmente marginalizada paga um preço maior, como sempre.

Muitas pessoas nestes dias estão em casa pela quarentena, outras pelo desemprego, e as crianças estão sem aulas presenciais. E aí que eu começo a desenrolar o que eu gostaria de falar com você nesta carta. Pesquisadores do grupo *Parent in Science - Maternidade na Ciência*, que tem como objetivo o estudo sobre o impacto dos filhos na carreira de mulheres e homens cientistas, estão realizando debates sobre os efeitos da Pandemia no desenvolvimento das investigações de pais pesquisadores. Eles fizeram, entre os meses de abril e maio deste ano, o mapeamento da situação a partir da aplicação de questionários, respondidos por quase quinze mil cientistas, entre discentes de pós-graduação, pós-doutorandos e docentes/pesquisadores.

No último resultado divulgado, intitulado *Produtividade acadêmica durante a pandemia: efeitos de gênero, raça e parentalidade* (Neumann *et al.*, 2020), os dados revelam, especialmente os que se referem a submissões de artigos, que mulheres negras (com ou sem filhos) e mulheres brancas com filhos (principalmente com idade até 12 anos) foram os grupos cuja produtividade acadêmica foi mais afetada pela Pandemia. Por sua vez, a produtividade acadêmica de homens, especialmente os sem filhos, foi a menos afetada. Após a divulgação da investigação, tivemos este debate realizado em diversos veículos em nossa mídia.

Estou falando deste assunto, não para valorizar a escrita frenética de artigos nos moldes liberais, mas para apontar a diferença entre as realidades que o resultado da pesquisa revelou, pois este dado deve ser analisado, levando-se em consideração a situação das possibilidades

de pesquisa que têm as mulheres em nosso país. Notícias veiculadas recentemente mostram que o trabalho das mulheres aumentou muito no período da Pandemia, assim como a violência doméstica, que já atingia índices muito altos. E me bateu uma revolta. Sempre me batem muitas revoltas, sabe? Mas essa foi diferente: ainda sobre as mulheres recai o trabalho triplicado ou quadruplicado de cuidado de crianças, idosos, da casa toda, nestes dias. Tanta luta e pouca mudança. E então temos a consequência apontada pelo grupo *Parent in Science* (Neumann *et al.*, 2020): a produtividade acadêmica das mulheres, principalmente das mulheres negras, diminui com tantas responsabilidades. E me lembro da pesquisadora Lélia Gonzalez (1984), quando aponta a nossa falsa democracia racial para a manutenção das desigualdades. Ela falou isso lá pelos idos dos anos oitenta e hoje ainda precisamos repetir porque estas falsas construções estão nos rondando. Olha só que loucura esta situação, Paulo.

Analisando este contexto, pensei em um diálogo com a sua obra: estamos lidando diariamente com estas notícias e temos o livro *Professora, sim; tia, não* (Freire, 2013) que problematiza uma postura profissional das professoras (antes eram praticamente só as mulheres nesse desafio), e uma frase me incomodou. Ou me comoveu, como preferir. Fiquei pensando e pensando, depois que li a frase “[...] esperar comodamente por um casamento” (Freire, 2013, p. 159). Paulo, você deve saber tanto quanto eu que essa frase foi dita até a exaustão. Foi dita até o dia em que fecharam a porta da escola no último dia de aula do curso de magistério. E a discussão que você faz depois da frase é muito pertinente, sobre o nosso passado colonial, a luta política na escola, a profissionalização da profissão. A questão que você enfatiza, especialmente na oitava carta intitulada “Vim fazer o curso de magistério porque não tive outra possibilidade” é sobre as mulheres esperarem o casamento e escolherem o magistério por falta de opção. Te convido a olhar mais atentamente para a palavra

“possibilidade”. Em uma sociedade tão desigual como a nossa, quais são as escolhas disponíveis?

Gostaria de complementar a discussão, porque a gente que nasce, ou melhor, se torna mulher (Beauvoir, 2016), nesta sociedade, sabe que não esperamos nada comodamente. Porque nem podemos andar nas ruas com tranquilidade. Então, se o magistério apareceu como opção para a maioria, nos cabe perguntar o porquê deste lugar designado a elas, a nós, por tantos anos. Precisamos recuperar a relação entre os trabalhos direcionados às mulheres, ao longo da história, e esta tarefa é um desafio, porque envolve, em primeiro lugar, tornar visível grande parte das atividades realizadas ao longo dos anos.

Segundo Silvia Federici (2019, p. 44), o trabalho foi transformado em um ato de amor, algo inerente à nossa natureza, portanto, necessitaríamos evidenciá-lo, mostrar que grande parte das tarefas consideradas constituintes da nossa “personalidade feminina” são trabalhos não remunerados. Os mesmos que nos impedem de dedicarmos mais tempo às atividades acadêmicas, ao ócio, ao que quer que seja. E nessa mescla entra o casamento e o impacto da frase “esperar comodamente por um casamento”. Porque, no geral, o casamento traria, traz ainda para muitas de nós, novas relações de trabalho complexificadas provavelmente pela maternidade, exploração e violência. Coloco a maternidade aqui como esta maternidade *devocional*, aliada a todo tipo de violência a que estão submetidas grande parte das mães. Gostaria que minhas palavras fossem exagero, meu amigo, mas olhamos para as estatísticas e, infelizmente, essa é a realidade para a maioria.

Então, quando voltamos para a relação entre magistério e casamento, é necessário um olhar para a história da educação brasileira, de modo a compreendermos o motivo da feminização desta profissão, tema que traz diversas respostas, inclusive divergentes, pela pluralidade dos

motivos que nos levaram a ocupar a profissão quase que exclusivamente nos primeiros anos de escolarização das crianças no país.

Werle (2005) relata sobre esse processo, a partir do início do século XX, no Rio Grande do Sul. A autora traça a trajetória das mulheres como administradoras escolares e como alunas nas aulas da Escola Normal articulada à Diretoria de Instrução Pública. A maior parte das alunas, nesta instituição, eram órfãs que buscavam no magistério uma alternativa para autossustento e que trabalhavam na profissão como forma de retornar o investimento para a sociedade onde, de modo geral, “se articulavam feminização, assistencialismo e inserção social” (Werle, 2005, p. 627).

Nessa época, havia diferenciação das disciplinas relacionadas às mulheres e, segundo a autora, o discurso dos governantes contribuíram para a representação da “natural debilidade das mulheres” (Werle, 2005, p. 628). Esse discurso foi produzido como justificativa para a colocação das mulheres nas vagas ociosas dos homens que ocupavam o cargo de professor. Pela argumentação de agentes do governo, a representação da mulher-professora se fazia pela sua “infantilização e ‘maternagem’ associadas à dedicação, amor, carinho e doação” (Werle, 2005, p. 616), posição esta que, segundo a autora, não se relacionava com a postura profissional das diretoras das instituições religiosas de ensino e seus planos de formação. Temos aqui uma das contradições dessa história.

Prá e Cegatti (2016) apontam a importância de se observar a divisão entre o público e o privado, quando nos referimos aos espaços ocupados pelas mulheres. Ao indicar o cenário da primeira metade do século XIX, as autoras ressaltam a educação diferenciada dada aos meninos e às meninas. Aos primeiros, após a formação inicial, eram oferecidas aulas de geometria, história, geografia, retórica, filosofia, etc, enquanto para elas, após os conteúdos iniciais de leitura e educação matemática, o preparo para as tarefas do lar com “noções de cozinha, costura e bordado” (Prá; Cegatti,

2016, p. 220). Quando a professora assume o maternal pela primeira vez, “[...] tem a função de reproduzir o ambiente familiar na sala de aula” (Prá; Cegatti, 2016, p. 220-221). Encontramos, portanto, uma pista da origem dessa relação entre professora e tia, mas uma relação complexa que já vinha se desenhando e se completa nesta palavra relacionada à família, espaço exclusivo, que poderia ser ocupado pelas mulheres durante muito tempo em nossa história.

Veja só, nessa pesquisa sobre a feminização do magistério, encontrei termos relacionados aos trabalhos domésticos envolvendo a educação das meninas, à baixa remuneração e qualificação, ao questionamento sobre a inteligência das mulheres, à luta para a colocação no mercado de trabalho. Quando pronunciávamos, portanto, a palavra “tia”, todas essas correspondências, e mais algumas, poderiam ser realizadas. Temos a construção de um estereótipo relacionado às mulheres nessa profissão e em todas as outras. Não aceitamos isso tranquilamente, claro. A luta por ampliação dos espaços existe desde o já apontado pioneirismo das mulheres na administração escolar até a prática das professoras em seu cotidiano de sala de aula.

Em seu estudo sobre a história das trabalhadoras e da sociedade paulista oitocentista, Fabiana Garcia Munhoz (2018) traça, em sua tese, a trajetória profissional de Benedita da Trindade do Lado de Cristo, a primeira mestra pública da cadeira da Sé. Dentre os inúmeros aspectos profissionais destacados na tese, a autora analisa o fato de a professora ter abandonado o ensino das prendas, apesar da tradição que a circundava e de questionamentos formais pela falta destas práticas em suas aulas.

São várias as contradições, e não vou conseguir colocar aqui nem metade, companheiro. A última que gostaria de apontar é a questão de essa profissionalização ser a porta para a *liberdade* das mulheres, para a sua inserção no mercado de trabalho. A partir disso, muita coisa foi feita,

mas muita deixou de ser realizada, por causa da própria contradição. O local onde há uma espécie de abertura para o trabalho foi construído a partir de diferentes estereótipos acerca da mulher, o que, de certa forma, molda a própria profissão.

A mulher não poderia ultrapassar esses limites e, quando olhamos ao nosso redor, em outros países e em outras épocas, a situação das mulheres no que diz respeito ao campo profissional, considerando as diferenças estruturais, é igualmente complexa. Fernando Báez (2003) escreve que a história dos livros é a história de sua destruição. Eu acrescento que a história das mulheres também. Olha só, que forte isso: mulheres e livros queimados! O autor relembra a história de Hipátia, a primeira matemática da qual temos registro, que foi atacada por cristãos enfurecidos e torturada até a morte: “A intenção final não era outra que a total aniquilação de tudo quanto Hipátia significava como mulher” (Báez, 2003, p. 79). Segundo nos conta o autor, arrancaram-lhe os olhos, a língua. Depois todos os órgãos e então ela foi queimada.

Essa cientista é citada em um texto de Sor Juana Inês, uma mulher mexicana brilhante, poetisa da escola barroca, dramaturga, filósofa que driblou o casamento *escolhendo* a vida no convento e que viveu o tempo todo em conflito com o seu conhecimento. Ela foi aconselhada insistentemente por seu confessor a abandonar os estudos. E abandonou. Mas antes escreveu muito. Em uma carta ao Bispo de Puebla, ela relata sua paixão pelo conhecimento desde bem pequena; aprendeu a ler aos três anos, pois havia pedido para a professora da irmã que lhe ensinasse também.

Olha que bonito esse processo de alfabetização, Paulo! E Sor Juana tendo que responder cartas, porque ela recebeu uma crítica, após suas considerações sobre um sermão de Antônio Vieira. Essa carta, *Respuesta a Sor Filotea de La Cruz* (1860), em que ela recupera seus passos em busca do conhecimento, é um de seus mais conhecidos textos. Enquanto escrevia

seus pensamentos, seus poemas, seus tratados, continuava ali a voz do bispo, aconselhando que ela parasse, imagine só. A freira tinha uma biblioteca enorme. Na mesma carta, ela nos conta que, em algumas das vezes em que foi proibida de estudar, não conseguia, pois o conhecimento estava por toda a parte: nas linhas do teto, no movimento feito por crianças brincando, na cozinha. Não havia como parar de estudar, e ela, ironicamente, diz que, se Aristóteles tivesse cozinhado, teria escrito muito mais. Vou colocar, junto a esta carta, a foto de um quadro famoso de Sor Juana para você ver, Paulo. Acho que irá gostar.

Voltando ao Brasil, temos a maranhense Maria Firmina dos Reis (1859), uma figura importante da literatura brasileira, autora do livro *Úrsula*, considerado o primeiro romance escrito por uma mulher negra na América Latina. A escritora foi apagada em todos os sentidos da palavra. A produção literária dessa mulher não foi suficiente, o livro de Maria Firmina dos Reis caiu no esquecimento, assim como a sua imagem, e somente temos a sua recuperação, anos depois, com pesquisas relacionadas a essa autora maranhense e à sua escrita abolicionista. Temos várias outras mulheres tentando recuperar, não só a voz dessa escritora, mas a de tantas outras que foram silenciadas. E a luta é grande, pois precisamos de muitas mudanças.

Falei tanto, e me vem novamente a sua frase e a palavra “casamento”, que sabemos, não é nada cômodo para a maioria das mulheres. Para a maior parte delas, no casamento há violência, exploração do trabalho, que não é considerado trabalho, humilhações, a morte física. Sim, repito, não é nada cômodo para a maioria. Então, Paulo, encontramos um enorme abismo entre as palavras “comodamente” e “casamento”. Resumindo: não estamos tranquilas no casamento, nem fora dele, com filhos ou sem filhos, não estamos em paz com roupa, sem roupa, de maneira nenhuma.

Poderíamos ficar falando sobre milhares de outros exemplos como estes, que nos mostram como os nossos corpos são controlados para esse uso que favorece a lógica capitalista de exploração do trabalho. Faz parte desse sistema tornar invisíveis tantos serviços feitos por mulheres, naturalizar atividades fundamentais de manutenção da vida para que isso não pareça exploração. É fundamental cuidar da casa, das crianças, dos idosos, fazer a comida, mas se isso não for visto como trabalho, a roda gira e fingimos que não tem ninguém sendo explorado. Mas vamos ficar mesmo apontando até que ele apareça. E seja dividido. E para encontrar outras formas de viver fora dessa lógica que se fundamenta nas desigualdades, mas isso é assunto para outra carta, precisaríamos de uma grande revolução hoje, agora.

Voltando para a questão da ciência, o grupo *Parent in Science* (Neumann *et al.*, 2020) aponta, como proposta para a mudança dos problemas levantados, a ampliação de políticas públicas que possam apoiar a parcela acadêmica mais afetada pela Pandemia e outras ações específicas, como: “aumento de prazo para submissão em editais de fomento; flexibilizar o prazo para prestação de contas e relatórios de projetos; editais específicos aos grupos mais atingidos; aumentar o tempo de análise do currículo para mulheres com filhos em editais de financiamentos e concursos; programar os horários de reuniões considerando as agendas dos pais, além da redistribuição da carga horária didática e atividades administrativas de maneira a não sobrecarregar os grupos de cientistas mais atingidos pela pandemia” (Neumann *et al.*, 2020, p. 12).

Recentemente, li a história da física britânica Jéssica Wade, que acrescenta na Wikipédia histórias de mulheres cientistas, após entrar em contato com a disparidade existente nas publicações da página. Ela tem como projeto garantir o reconhecimento de mulheres que contribuíram significativamente em suas áreas de pesquisa. Essas ações, em conjunto,

podem significar muito para a mudança da realidade exposta ao longo destas linhas, especificamente no que se refere às mulheres e às mulheres negras, parte da população mais atingida por este tipo de desigualdade. Para isso, precisamos lutar pela garantia de condições de acesso.

E por que é importante falar sobre este tema? Eu faço aqui esta pergunta e fico pensando que, só de ter que fazê-la, já mostra o caos em que vivemos hoje. No texto *Lênin e o movimento feminino*, a ativista Clara Zetkin (1920) descreve a resistência de Lênin à abordagem de questões sexuais e matrimoniais na luta, no que ela responde: “A guerra e suas consequências [...] agravaram ao extremo para a mulher as contradições e os sofrimentos que existiam antes, nas relações entre os sexos” (Zetkin, 1920, n. p.). Em outro contexto, podemos pensar no agravamento que percebemos agora, na Pandemia. E eu ousa ao falar sobre o assunto e ousa ainda mais ao escrever esta carta, porque, como você mesmo diz: “É necessário desmascarar a ideologia de um certo discurso neoliberal, chamado às vezes de modernizante, que, falando do tempo histórico atual tenta convencer-nos de que a vida é assim mesmo” (Freire, 2013, p. 141). Não é. Não pode ser.

Me despeço com uma sensação boa de ter falado com você e vou me cuidar por aqui, ficar em casa nestes dias, escrever, estudar, contrariar as estatísticas. Enquanto isso, observo a rua. As crianças sem escola correm livremente lá fora. Ainda os corpos dos meninos atrás das pipas.

Abraço!

Tatiane Silva Santos

PS.1. Enquanto pesquisava a trajetória de Jéssica Wade, encontrei a referência ao livro *Inferior é o caralho*, de Angela Saini (2018), no qual temos uma leitura de como a ciência partiu de uma lógica exclusivamente masculina para a construção de suas bases epistemológicas, indico muito a leitura. Aliás, amei a tradução do título, feita por Giovanna Libralon: *How Science Got Woman Wrong – and the New Research That's Rewriting the Story*, para o português bem brasileiro: *Inferior é o caralho!*

PS.2. Envio a foto de Sor Juana Inés.

Figura 1 - Retrato de Sor Juana Inés de la Cruz, 1750. Miguel Cabrera.



Fonte: Wikipédia.

PS.3. Caso tenha interesse, seguem algumas referências que usei na carta:

BÁEZ, F. **História universal da destruição dos livros**: das tábuas sumérias à guerra do Iraque. Tradução: Léo Schlafman. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

BEAUVOIR, S. **O Segundo sexo**: fatos e mitos. Tradução: Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.

FEDERICI, S. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, 1984, p. 223-244.

MUNHOZ, F. G. **Invenção do magistério público feminino paulista**: mestra Benedita da Trindade do lado de Cristo na trama de experiências docentes (1820-1860). 2018. 307f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28112018-145638/pt-br.php>. Acesso em: 10 abr. 2025.

NEUMANN, A. *et al.* Produtividade acadêmica durante a pandemia: efeitos de gênero, raça e parentalidade. Levantamento realizado pelo Movimento Parent in Science durante o isolamento social relativo à Covid-19. **Parent In Science**, p. 01-13, 2020. Disponível em: https://327b604e-5cf4-492b-910b-e35e2bc67511.filesusr.com/ugd/0b341b_81cd8390d0f94bfd8fcd17ee6f29bc0e.pdf?index=true. Acesso em: out. 2020.

PRÁ, J. R.; CEGATTI, A. C. G. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/660>. Acesso em: 22 set. 2024.

SAINI, A. **Inferior é o caralho**. Tradução: Giovanna Louise Libralon. Rio de Janeiro: Dark Side Books, 2018.

WERLE, F. O. C. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 609-634, set./dez., 2005.

ZETKIN, C. **Lênin e o movimento feminino**. Marxists Internet Archive. Primeira Edição: Clara Zetkin, 1920. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/zetkin/1920/mes/lenin.htm>. Acesso em: out. 2020.

Passei no vestibular, e agora?

Jundiaí, 2020.

Aos calouros do ensino superior,

Parabéns por terem conseguido uma vaga no sistema de ensino superior, composto por, aproximadamente, duas mil e seiscentas instituições, abrangendo universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais tecnológicos (INEP, 2019). Bem-vindos, também, a esta nova etapa de suas vidas, que, para muitos, mais do que uma oportunidade de profissionalização, representa a realização de um sonho! Vocês sabiam que dados do IBGE (2020) apontam que, somente 19% dos jovens, entre dezoito e vinte quatro anos, estão matriculados no ensino superior e cursam regularmente esse nível de ensino?

Sinto-me entusiasmada com a escrita desta carta porque, dentre as mais diversas escolhas, cursos e caminhos pessoais, vocês optaram por continuar percorrendo o caminho das reflexões científicas. Acredito que, em um país que é assolado pela desvalorização de docentes, pelo descrédito da área científica e, principalmente, que passa pelo sucateamento da educação pública, tal escolha seja um ato de coragem.

Estar nessa etapa de ensino é não somente buscar pelos saberes técnicos, mas também procurar entender o contexto social no qual estão inseridos. Trata-se também de se munir de ferramentas capazes de transformá-lo. Gostaria de, ao longo desta carta, refletir acerca de alguns aspectos importantes relacionados à escrita que vocês encontrarão no ambiente acadêmico, tecendo relações com a leitura que fiz do livro *Professora, sim; tia, não!*, de Paulo Freire. Vocês sabiam que este autor foi responsável por uma diferente visão de educação, voltada para o contexto social e para a valorização dos saberes dos educandos? Paulo nos alerta em seu livro que o analfabetismo mutila e se constitui num obstáculo à assunção plena da cidadania e, mais do que isso, ele diz que, nas culturas letradas, os analfabetos e analfabetas não completam o ciclo das relações entre a linguagem, pensamento e realidade. Forte essa afirmação, não é mesmo?

Vocês devem estar se perguntando por que estou falando a respeito de analfabetismo já que todos concluíram o ensino médio. Falei deste assunto para analisarmos melhor e vermos que existe um vínculo importante entre linguagem, pensamento e contexto social. A partir dessa relação, eu pergunto a vocês: o que entendem por linguagem? Sabiam que nossas experiências singulares como as emoções, ideias e pensamentos estão intimamente ligados às linguagens visuais, técnicas, artísticas, corporais, orais e escritas, entrelaçadas em nossa cultura?

Ok, vamos com calma...

No ensino fundamental e médio, vocês tiveram contato com a cultura escrita, ou a cultura letrada em sua forma escolarizada, pela qual se registram e se transmitem os conhecimentos científicos e isso é bom, pois ela é fundamental para os registros de leis, dos fatos históricos e da materialização das ideias e dos pensamentos. A partir dos mais diversos

textos escritos que representam as produções humanas, vocês puderam observar diferentes campos dos saberes através dos romances, contos, poemas, tirinhas, bilhetes, piadas, orações, cordéis, redações, entre outros. Todas essas maneiras diversas de manifestação da escrita foram passadas e transmitidas no âmbito escolar e foram importantes para a sua chegada até aqui, mas posso já alertar que vem mais por aí...

Como eu explicava anteriormente, a linguagem organiza o pensamento humano. Alguns autores, como Benveniste (1988) afirmam que ela é âncora para a fundação do pensamento e da realidade. Consequentemente, sendo a escrita um processo de materialização e sistematização do pensamento através da grafia, podemos refletir que o ato de escrever abrange um trabalho específico que requer a compreensão dos diversos fragmentos lidos e vividos, para formular ideias e compor nossa própria narrativa. Neste aspecto, Paulo Freire (2015) vai além e nos alerta que, o ato de escrever é experimentar criticamente a tarefa e perceber as tramas sociais em que se constitui e se reconstitui a linguagem, a comunicação e a produção do conhecimento. E o que isso tem a ver com os desafios do ensino superior? Vocês poderiam me perguntar nesse momento; e eu acredito que tudo.

No ensino superior, vocês entrarão em contato com textos que, talvez, não sejam tão familiares a vocês, pois fazem parte da área científica, embasam o ambiente universitário e incorporam o conhecimento das mais diversas áreas. Nessa modalidade de ensino, a ênfase recai sobre a leitura e a escrita articuladas, por sua vez, à circulação e produção do conhecimento técnico, filosófico, objetivo e investigativo. Dominar essas práticas de linguagem e de produção escrita podem ser tarefas desafiadoras para os ingressantes da graduação, pois o ato de escrever também se relaciona com o comprometimento da missão tríplice das instituições: ensino, pesquisa e

extensão. Neste ponto, gostaria de exemplificar um pouco melhor e dizer que, com relação ao ensino, as instituições universitárias se responsabilizam pela formação técnica e pela aprendizagem dos saberes curriculares necessários para o desempenho do estudante em sua profissionalização; já na pesquisa, a academia tem a incumbência de apresentar os métodos científicos e as mais diversas abordagens de pesquisa para a compreensão das áreas de conhecimento e para que o aluno tenha as ferramentas necessárias para fazer sua própria pesquisa; no que tange à extensão, as universidades se responsabilizam em promover cursos e projetos que envolvam o seu entorno e a sua comunidade.

Desde já, saliento que este caminho não é fácil e requer disciplina de estudos, prática de leitura constante, comprometimento e autonomia na sua formação. Paulo, acrescenta, ainda, que o ato de estudar implica sempre o de ler, mas de ler o mundo, entender a leitura de mundo anteriormente produzida e ser crítico; assim, ler e escrever, não poderá ser puro entretenimento nem, tampouco, um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto. Ler é interpretar as ideias e os discursos materializados pela escrita. O que acham disso? Desafiador, não? Espero que esta carta cumpra a missão de elucidar aspectos importantes que devemos considerar no ensino superior.

Como professora de Português e docente dos mais diferentes cursos de graduação, percebo as dificuldades que vocês tendem a ter na produção do texto científico, pois, muitos ingressantes costumam me perguntar: Como faço uma resenha, professora? E o resumo? Ou mesmo dizer: “não sei fazer citações”, “não tenho ideias próprias”, “a compreensão desse texto é muito difícil”...

Essas perguntas e considerações denunciam a dificuldade em escrever, de maneira adequada, os diferentes textos que circulam e

compõem a esfera acadêmica e podem parecer confusas a vocês. Assim, apropriar-se da escrita neste âmbito assemelha-se a uma tentativa de cumprir uma demanda institucional, exigida na graduação; pois, neste espaço, circulam as elaborações e os resultados de pesquisas, experimentos, testes, formulações e ideias atreladas ao universo do conhecimento aprofundado sobre um objeto de estudo, cuja interpretação passa por diversos autores e seus discursos.

Para começar a falar sobre o processo da escrita, creio ser oportuno salientar que esta tarefa requer um trabalho específico de construção e reconstrução linguística de termos e frases em um texto, fato que a torna diferente das demais manifestações da linguagem. Para fazer uma boa escrita não é preciso, somente, ter boas ideias, mas também enxergar e articular, em sua composição textual, diversos textos anteriormente lidos, falas escutadas, rumores e aplicação de conceitos das várias áreas de seu conhecimento na tarefa de fazer um escrito que contenha uma parcela de si, ou seja, que tenha singularidade. Neste ponto, Paulo Freire (2015) adverte que tal tarefa exige a leitura crítica do mundo e refere-se ao ato de escrever como a “leitura da leitura anterior do mundo” (Freire, 2015, p. 20), ou seja, a ativação, no momento da escrita, dos conhecimentos prévios advindos de suas experiências pessoais, escolares, culturais, sociais e emocionais; assim, mais do que cumprir exigências de interpretação textual, é necessário munir-se de uma reflexão crítica sobre o mundo, perceber as tramas sociais imbricadas nos diferentes textos e buscar uma compreensão do contexto de produção para o sucesso das composições acadêmicas.

Claudia Riolfi (2003), minha orientadora no programa de doutorado, afirma que, na construção do texto acadêmico, o iniciante no processo de escrita precisa, necessariamente, se submeter às leis da

linguagem e demais convenções estabelecidas socialmente, para poder ser reconhecido num ambiente acadêmico. Desta maneira, é necessário fazer não apenas a leitura e interpretação do ambiente social e universitário, mas também entender as normas e especificidades da linguagem científica que, por sua vez, está centrada na formalidade, no tecnicismo e na teorização.

Vocês perceberam que a tarefa da escrita é uma construção árdua e articulada socialmente? Muitas vezes, ouço de vocês a expressão: “não tenho ideias para escrever”. Sendo assim, saibam que essas ideias não vão surgir facilmente na cabeça de vocês. Essas ideias são capturadas da leitura e da compreensão crítica do seu mundo, do seu contexto social, das linguagens que permeiam seu dia a dia. Um exemplo é a circulação de textos e imagens que rapidamente inundam as redes sociais, as chamadas *Fake News*. A leitura desse tipo de texto exige uma reflexão aprofundada de quem o recebe para localizar o autor, a notícia, as formas de escrita e o meio de circulação. Vocês sabiam que a reprodução automática e não responsável dessas notícias amplia a desinformação e a falta de reflexões críticas sobre o mundo? A partir desta etapa, vocês devem ter um olhar analítico sobre o contexto de produção dessas notícias e os objetivos implicados nessa reprodução. Todo texto transmite um discurso, uma fala intencionada, um poder escondido sob as palavras. É necessário refletir sobre esse tipo de construção, para que, na elaboração de sua própria escrita acadêmica, vocês não caiam nas armadilhas do senso comum ou apenas reproduzam frases clichês que a maioria das pessoas repete sem refletir acerca delas.

Muitas falas e vozes esvaziadas de veracidade são veiculadas através dos meios de comunicação; neste ponto, gostaria que vocês refletissem sobre quais são as vozes que influenciam o seu contexto social, ou melhor, quais são as vozes que vocês gostariam que os influenciassem para a

construção do seu pensamento crítico. Vejo muitos jovens admirando as falas de pessoas que não possuem um discurso fundamentado, de líderes que não compartilham argumentos científicos e soltam jargões vazios, de vozes que não condizem com uma sociedade igualitária e, o pior, desacreditam na ciência! Mencionei, no começo desta carta, sobre a responsabilidade da universidade: ensino, pesquisa e extensão; acredito que seja totalmente contraditório estar nesta esfera da educação, buscando um conhecimento científico e, ao mesmo tempo, oferecer *voto de confiança* a pessoas que negam as pesquisas, desacreditam o conhecimento científico e não possuem argumentos sólidos na transmissão de suas mensagens. Quando menciono ser preciso ler o mundo, é refletir sobre isso! Pensar nas influências das pessoas que compõem seu meio social, pois, a forma pela qual vocês observam seu mundo é indubitavelmente refletida na composição de seus textos.

Ser reconhecido em um ambiente acadêmico vai muito além de demonstrar conhecimento da norma culta da língua portuguesa. Neste quesito, não eximo a responsabilidade de se conhecer as regras de acentuação, concordância verbal e nominal, flexão de nomes e verbos, grafia de palavras; isso tem uma importância e essencialidade no processo de escrita. Entretanto, a argumentação exigida nos textos acadêmicos requer uma autonomia de raciocínio que vai além da memorização mecânica de textos da área. Argumentar é fazer um discernimento próprio a respeito de um determinado assunto, através do encadeamento de ideias lógicas e convincentes em uma composição. Neste ponto, gostaria de destacar a fala rotineira de muitos de vocês, ao serem submetidos à tarefa de escrever no ensino superior: “não tenho ideias, professora”. E eu espero que compreendam que as ideias vêm da análise crítica dos fatos do cotidiano, da leitura e compreensão das teses advindas da área

científica, dos estudos realizados dentro e fora do ambiente escolar, das opiniões que influenciam vocês de maneira a produzir uma reflexão crítica sobre o mundo, dos problemas de nossa sociedade que são passíveis de pesquisas e das soluções que vocês podem dar a eles, criando propostas transformadoras de seu ambiente e contexto social. Todos esses aspectos compõem a especificidade da escrita acadêmica.

Compreendem por que eu digo que a tarefa de escrever o texto acadêmico é uma construção trabalhosa e articulada socialmente? Lembra do professor Paulo, no começo desta carta? Ele profere uma frase bastante interessante sobre a tarefa de estudar: “Estudar é um quefazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitória, de derrotas, de dúvidas e de alegria. Mas estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos e nosso corpo consciente” (Freire, 2015, p. 50). Talvez, as dores às quais Freire se refira estejam relacionadas ao fato de deixar de lado as nossas velhas convicções e pensamentos, para adquirir novos saberes, percepções, ideias e discursos, necessários na articulação de sua escrita. Este pode ser um trabalho doloroso, mas você se expande quando sua percepção crítica também se expande. Por outro lado, há também alegrias, prazeres e vitórias no processo de tomada da sua autonomia discursiva e da busca de uma autoria. Escrever academicamente é partilhar de forma convincente e bem articulada o seu ponto de vista, ou seja, sua visão própria do mundo, sua linguagem adquirida, seu jeito de mostrar às pessoas o seu pensamento. Isso é singular e transformador!

Agora que refletimos melhor sobre as características da escrita acadêmica, gostaria de salientar que a sua capacidade de autoria tende a estar profundamente relacionada com sua postura frente ao mundo. Ser autor de textos é também ser autor e responsável pela construção

de sua sociedade. Quanto mais observadora e crítica for a leitura das diversas linguagens que permeiam as relações interpessoais, muitas vezes, camufladas por uma ideologia dominante, capaz de não nos fazer enxergar as verdadeiras relações de poder estabelecidas, maior será sua capacidade de posicionamento acerca de temas sociais importantes relacionados a um texto. Quanto mais crítico for o seu olhar para os discursos reproduzidos pelas mídias sociais e digitais, maior será a sua autonomia discursiva. Quanto mais criativa for sua capacidade de agir e lutar para a transformação de sua sociedade, melhor será a construção de uma autoria no âmbito da escrita. “Ninguém escreve se não escrever como ninguém nada se não nadar.” diz Paulo Freire (2015, p. 47), afirmação que nos leva a refletir que para nos tornarmos bons escritores é necessário a prática constante. Acrescento, ainda, que escrever é se transformar e deixar ser transformado pela escrita; é, pelas palavras, dar significado ao mundo; é ressignificar a vida; é ser autor, não somente dos escritos, mas também de sua própria história. Para amenizar as dores de tal tarefa, vocês podem tomar novas posturas e conhecerão novos contatos, o que tende a deixar esse percurso mais suave e animador. Neste sentido, procurem ter um olhar de empatia por aqueles que fazem da tarefa de ensinar o seu ofício.

Deixo a vocês esta singela saudação de boas-vindas, na torcida de que eu tenha conseguido tocar não somente em saberes técnicos essenciais, mas também na subjetividade de pensamentos e posturas que nos unem como seres humanos; e demonstrar um pouco do meu otimismo, pois acredito que vocês serão capazes de viver a universidade com perseverança, autocrítica e amabilidade. Peço, ainda, que não tenham medo da escrita, pelo contrário, encarem esse novo mundo como uma ferramenta importantíssima de transformação social, uma oportunidade de se aventurar pelo desconhecido, a fim de desbravar a ciência e se comprometer com o processo de mudança mútua que isto implica.

A escrita será sua amiga, sua forma de demonstrar que você segue em frente na busca pelo conhecimento científico e segue em frente transformando-se.

Com a esperança advinda do verbo esperar,çar,

Juliana Chaves Farias Ferreira

Para saber mais, recomendo a leitura de:

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1988.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas para quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao.html>. Acesso em: 4 abr. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório anual de atividades de auditoria interna do INEP**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acesso_a_informacao/auditoria/RAINT_2019.pdf. Acesso em: 3 mai. 2025.

RIOLFI, C. R.; ANDRADE, E. Ensinar a escrever texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 01, p. 99-118, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645258>. Acesso em: 4 abr. 2025.

Não sei, mas me proponho à permanente busca

Itaquaquecetuba, 2022.

Professoras e professores em início de carreira que ousam assumir o estado de aprendizagem contínuo,

Como estão sendo suas primeiras experiências em sala de aula? Eu imagino que para algumas e alguns esteja sendo um tanto tranquilo. Para outras e outros talvez não tão fácil assim. Há quem, penso, mesmo sem completar o primeiro ano letivo, diante de episódios particularmente tensos e desafiadores, já esteja considerando a possibilidade de mudança de profissão. Mas acredito também que muitos estejam já decididos a seguirem firme a jornada da permanente *docência-formação*, aquela em que se ensina revigorando-se em sempre aprender.

Esta carta lhes endereço, considerando um tema que me deixou muito inquieta, especialmente nos meus primeiros anos de docência. Por esse tempo acreditei – hoje sei que erroneamente – que, como professora, eu tinha uma certa obrigação de sempre ter de responder (e corretamente) a qualquer dúvida que me fosse apresentada pelos estudantes.

Isso tanto na razão de fazer valer a posição discursiva que ocupo em sala de aula (a *função-professora*) como no intuito de não deixar minha aluna, meu aluno, sem *resposta*. Foi assim que, por esse tempo, as *dívidas* a mim dirigidas adquiriam o peso de *dívidas*, as quais eu, necessariamente, precisava liquidar. Será que algo similar já lhes ocorreu?

Como eu faria, eu me questionava à época, para sempre poder responder àquilo que eu nem sabia que se apresentaria como dúvida? Como pagaria a dívida? Era preciso ler (de um jeito apressado, talvez), decorar manuais e apostilas, ir direto aos gabaritos, antes de compreender as questões. Pior, quando do preparo da aula, considerar selecionar tão somente o que possivelmente não me causaria “apuros”. Sei que não somente minha preocupação em estar sempre *a postos* como também as ações que eu traçava para me manter nessa posição não se referiam apenas a um tipo de cobrança pessoal. Muito, se não tudo, creio estar diretamente relacionado a representações da docência que, acredito, ainda contribuíam para a construção desta imagem de uma professora, um professor, que precisa sempre estar *carregada*, *carregado* de *respostas*. Acredito que esse peso, inclusive, não recaía somente sobre a profissão docente.

Lembro, nesse sentido, episódios que me marcaram, cuja tensão *dúvida-dívida* deixou-me consequências à mente e ao corpo. A dúvida, numa ocasião, era a diferença entre adjunto adnominal e complemento nominal. Já havíamos discutido o assunto em aulas anteriores. Num momento de retomada do assunto, eu não soube sistematizar a explicação, caindo em incoerência, quando ouvi: “Mas professora, não foi isso que você explicou na aula passada”. Não me lembro de minha explicação em nenhuma das ocasiões. Apenas recorro ao impasse instaurado: alguns intranquilos, diante de meu equívoco; outros solidários, entendendo tratar-se de algo inclusive trivial. Mas não o foi banal para mim. A imagem de professora que então

eu carregava não me era suave diante da dívida. A sentença foi sentida por meu corpo: fiquei instantaneamente afônica. Minha voz só voltaria algum tempo depois.

Num outro momento, ao não saber afirmar qual a resposta correta, frente às alternativas objetivas que se impunham à minha frente, reparei olhos também inquietos que a mim significavam reprovação. Não chegar ao gabarito se me apresentou naquele instante como uma espécie de dívida comigo mesma; eu me via imersa a certos receios, intranquilidades, constrangimentos. Como é possível uma professora não saber? E ainda, meter-se a dar aulas? E então, para evitar que algo assim se repetisse: noites em claro, leituras pouco reflexivas, geralmente às avessas: do gabarito à questão.

No presente que agora habito, recordo esses episódios e de outros semelhantes sendo compassiva comigo mesma. Hoje, à luz de Paulo Freire, especialmente após ler *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*, entendo, com base no que autor expõe na quarta carta desse livro, que “[...] ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo” (Freire, 1994, p. 55). Com a vivência da profissão, junto à maturidade, passamos a compreender que, de fato, ninguém sabe tudo e, se sabe algo, não o sabe por completo. E é justamente isso, o *não-saber tudo*, o *saber incompleto*, que nos marca como sujeitos e que nos impulsiona em direção ao *aprender* e ao *apreender*.

Então, aos poucos, diante de experiências desafiadoras que passaram a ser ressignificadas, a imagem que eu havia construído, de uma professora que precisava ter respostas, foi desmanchando-se, para dar lugar a alguém que passava a entender que não é saudável viver como se estivesse diante, sempre, da esfinge de Tebas. Não é saudável, nem humano, ao menos não no que se refere à condição humana, em que os sujeitos se fazem sujeitos *juntos*, pela alteridade e pela partilha.

Quão libertador, portanto, quando, diante de uma dúvida, em certa aula, assumi: “Não sei... mas podemos pesquisar, aprender juntos”. Dizer, naquele instante, “não sei, mas podemos pesquisar, aprender juntos” nunca havia sido tão genuíno, legítimo, tão repleto de sentido.

Hoje penso que para lecionar, pesquisar, saber e compreender algo, não é tão só “ir ali”, numa página impressa e digital, e encontrar uma resposta. Ilusão essa de que existe um rol de respostas esperando ser capturadas. As respostas, acreditem, são elaboradas, reelaboradas, desconstruídas, repensadas... *Era uma vez uma resposta, que ninguém nunca viu, que caiu no fundo do poço e de lá nunca saiu.* Perdoem-me a rima infame, é que a leveza de espírito nos possibilita até o poético devaneio. Essa leveza, penso, surge quando passamos a compreender que, no contexto da docência, professores e estudantes aprendem *juntos*, fazem descobertas *juntos*, aproximam-se de soluções: *juntos*. A docência se me apresenta hoje como um *estado de aprendizagem contínuo*. Um estado, à luz da leitura das cartas de Freire, de *permanente formação*, experienciada, aliás, em *comunhão*, em colaboração [P.S.1.].

No entanto, antes de reconhecer esse *estado de aprendizagem contínuo*, enfrentei, como relatei, sentimentos que hoje, ao reler a quinta carta de Paulo Freire, compreendo serem os de *medo* e *insegurança*. Nessa carta, o educador brasileiro, sem desconsiderar docentes veteranos, nos remete, especialmente no início de sua reflexão, àqueles que, pela primeira vez, *expõem-se* aos estudantes, experimentando sensações típicas do primeiro dia de aula. O educador brasileiro explica-nos que se trata de um momento repleto de insegurança e inibições, em que o sujeito é “tocado pelo *medo* de não ser capaz de conduzir os trabalhos e de contornar as dificuldades” (Freire, 1994, p. 66, grifo do autor). Diz-nos ainda que, diante desse medo, os professores não sabemos “como decidir” (Freire, 1994, p. 66).

A vocês, que se *exõem* aos estudantes com que trabalham, acredito que se perguntem o que fazer diante de situações dessa natureza. Hoje, permito-me dizer-lhes, em postura autocrítica, que, por muitas vezes, tentei disfarçar esses sentimentos, na tentativa de suportar, inclusive de modo solitário, um certo peso institucional, forjado de tal modo e com tanta sutileza, que, se não atinamos, é capaz de promover o esfacelamento de nossa própria autoimagem, gerando, em muitos, ou a sensação de incapacidade, ou, como penso ter sido o meu caso, a de que precisa, sempre, *provar algo*.

No entanto, como então driblar medos e inseguranças, muitas vezes imbuídos ao sentimento de dívida? É possível experienciar o fazer docente, sem sentir tantas incertezas? Para refletir acerca dessas questões, retorno a Paulo Freire, ainda em sua quinta carta, pois ali ele nos dá pistas, ao afirmar que é preciso *assumir* o medo, desvendá-lo, compreendê-lo, para, então, de algum modo, superá-lo. Deixo-lhes as palavras do educador: “De fato, o medo é um direito mas a que corresponde o dever de educá-lo, de assumi-lo para superá-lo. Assumir o medo é não fugir dele, é analisar a sua razão de ser, é medir a relação entre o que o causa e a nossa capacidade de resposta. Assumir o medo é não escondê-lo, somente assim podemos vencê-lo” (Freire, 1994, p. 66).

Adiante, Paulo Freire menciona também que é preciso falar desse medo aos alunos que estão ali conosco, pois, assim, “[...] o educador vai fazendo, de um lado, uma espécie de catarse indispensável ao controle do medo, de outro, vai ganhando a confiança dos educandos” (Freire, 1994, p. 67). Amigas, amigos, e é fato: a confiança nasce e paira quando assumimos não apenas o medo, mas nossa própria condição imperfeita, incompleta, cambiante, oscilante. *Não sei, mas podemos pesquisar, aprender juntos...* Foram anos para que essa compreensão tomasse forma. E segue reverberando

em cada nova aula que experiencio, esteja eu ocupando a *função-docente* ou a *função-aluna*.

Mas então?, imagino que se perguntem. Então que dei um primeiro passo àquilo que Freire nos expõe com mais calma em sua nona carta: *passei a fazer de minha prática um objeto de análise*. Se, de algum modo, assumir o *não-saber* apaziguou-me o sentimento da *dívida*, o da *dívida* ainda resta. Mas resta, eu creio, transformado nesta postura cognoscitiva que o educador brasileiro nos explica tratar-se de “curiosidade epistemológica” (Freire, 1994). Ao admitir para mim mesma meus medos, decidindo por não desistir da docência, eu sentia ser preciso, então, ressignificar minha prática. O caminho? Digo-lhes: movimentar-me entre a dialética que integra o *contexto prático* e o *contexto teórico*. Eu precisava, é certo, rever meu *fazer-se-me docente*.

Em sua nona carta, Freire põe-se a refletir acerca da *relação* que perpassa toda experiência humana, histórica e social. No que diz respeito à docência, para ele, é a partir da busca de compreensão diante de nossos atos pedagógicos que atingimos um tipo de saber que provém da experiência: o *saber da prática*. Importa, contudo, que essa análise seja iluminada por um conhecimento teórico, que se forma a partir do desvelamento da própria prática. É dizer: o *contexto* é base para o *teórico*, e este ilumina aquele, para torná-lo cada vez mais objeto de conhecimento, a ser compreendido e mais bem compreendido. Deixo-lhes, neste ponto, outro fragmento de Paulo Freire:

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos

conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade [sic]. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (Freire, 1994, p. 104-105).

Esse refletir sobre a experiência prática, na relação dialética que mantém com o contexto teórico, é base para o que Freire (1994) nomeia, portanto, de *formação permanente*, esse *estado de aprendizagem contínuo* de que lhes falo, a partir do qual os sujeitos que se dedicam à docência decidem *formar-se*. É preciso, e o autor nos esclarece mais, que, para tanto, nos distanciemos de nossa prática, para melhor enxergá-la:

A questão central que se coloca a nós, educadoras e educadores, no capítulo de nossa formação permanente, é como, do contexto teórico, tomando distância de nossa prática, desembutimos dela o saber dela. A ciência que a funda. Em outras palavras, é como do contexto teórico “tomamos distância” de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão de ser (Freire, 1994, p. 104).

Os efeitos dessa postura epistemológica? Então... embora sempre imbuídos por nuances subjetivas, eu penso que esses efeitos se atrelem a um sentimento de tranquilidade, que circunda corpo e espírito de cada sujeito, em sua prática. Há quem, por exemplo, mais tranquila, faça rimas infames ao assumir o *não saber*. Se, contudo, não sabemos tudo, eu acredito que sabemos um tanto (que se amplia e se reconfigura), que podemos passar adiante e, ao fazê-lo, proliferar os modos de saber, os quais, então multiplicados, conectam-se, formando-nos, fundando-nos, constituindo-nos. Assim, venho compreendendo, a cada dia, que a docência, este *estado de aprendizagem contínuo*, de *formação permanente* (Freire, 1994), permite-nos sempre experiências de saberes atravessados, dialetizados, pluralizados.

Precisamos mais de perguntas e discussões que de gabaritos. Só assim precipitam-se, sob o efeito de lentes múltiplas, soluções moventes, que nos impulsionam à busca do *saber mais* e do *ser mais* (Freire, 2011) [P.S.2.].

Amigas, amigos de profissão, tenho algo ainda a dizer-lhes. É que essa mudança de paradigma educacional não se faz de pronto. Não se faz sem incertezas resignificadas. Não se faz, por fim, sem tropeços e recomeços. Já há quinze anos como professora de Língua Portuguesa, percebo que essa *formação permanente* (Freire, 1994) é então uma escolha, daquelas que, uma vez tomadas, misturam-se com o nosso próprio modo de viver, de compreender a existência. É uma decisão ética e política. Trata-se, e recorro a bell hooks (2017), escritora fortemente inspirada por Paulo Freire, de um *compromisso fortíssimo* para com a docência [P.S.3.].

É esse compromisso fortíssimo e legítimo que nos mobiliza, para que, ao resistirmos ao *peso da dívida*, tenhamos paciência, humildade e curiosidade epistemológica, a fim de encontrarmos, junto aos estudantes com quem trabalhamos, a nossa maneira, única e singular, de experienciarmos este *estado de aprendizagem contínuo*. Não nos pode faltar também, eu creio, o rigor, a amorosidade e a responsabilidade. Então, e finalizo: que sejamos sim *carregadas, carregados*, não de respostas prontas, fabricadas, mas, ancorando-nos nos pressupostos freirianos, de perguntas e de vontades de saber delas suas razões de ser [P.S.4.]. E lembremos: se o medo existe... se, como nos diz Riobaldo, do *grande (ser)tão*, “o correr da vida embrulha tudo”: *coragem* (cf. Rosa, 2001, p. 334) [P.S.5.]. É o que a vida nos pede. A docência também.

Que eu possa, é meu desejo, ter contribuído de algum modo com suas reflexões acerca da prática docente. Espero, ansiosa, não uma resposta, mas muitas perguntas, controvérsias e dissoluções.

Abraços fraternos,

Raquel Lima Silva Costa

PS.1. A ideia de *formação permanente*, postura ética e política, permeia toda a obra *Professora, sim; tia, não*. A de que os homens aprendem e libertam-se em *comunhão*, encontramos, especialmente, em *A pedagogia do oprimido*.

PS.2. Essa referência ao *saber mais* também permeia as obras de Paulo Freire e atrela-se a outra reflexão do autor: a de que o homem, ontologicamente, caminha em direção ao *ser mais*. Em *A pedagogia do oprimido*, o autor nos esclarece os modos e formas da opressão que, ao tentarem barrar essa condição ontológica, impõem aos homens a condição de *ser menos*. A educação é, para o autor, uma das possibilidades de luta que impulsiona o *saber mais* e o *ser mais*.

PS.3. Aproveito para lhes indicar a leitura do livro *Ensinar a transgredir: a educação como prática de liberdade*, de bell hooks. Acerca desse *compromisso fortíssimo* de que a autora fala e a que remeto, vejam especialmente o capítulo 10 dessa obra.

PS.4. Em *Professora, sim; tia, não*, Paulo Freire também nos instiga a apreender as *razões de ser* dos fatos e dos objetos que nos circundam, para que possamos compreender melhor o que ocorre ao nosso redor.

PS.5. Aqui faço alusão à seguinte passagem de *Grande Sertão: Veredas*: “[...] O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.” (ROSA, 2001, p. 334).

Em seguida, apresento-lhes as obras às que me refiro em minha carta:

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 4. ed. São Paulo: Olho D’água, 1994.

hooks, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

ROSA, G. J. **Grande Sertão**: Veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Leitura de Paulo Freire e o lugar do professor: um testemunho

São Paulo, 2020.

Querida Sonia,

Hoje, quando me sentei para escrever para você, diversas lembranças vieram à memória: eu e meus irmãos ainda pequenos, ao redor da mesa da cozinha, ouvindo meu pai ler a carta enviada por meu avô paterno, diretamente de Portugal; Dora, inesquecível personagem de Fernanda Montenegro, no filme *Central do Brasil*, escrevendo uma carta a pedido de Josué.

Dei-me conta de que há muito, muito tempo não escrevo uma carta. E, pela primeira vez, faço isso no computador! Eu, que como aluna de Magistério, me esmerava na década de 80 para fazer uma caligrafia bonita, que fosse quase um bordado na lousa e nos cadernos de meus alunos!

Nem sei de onde tiro energia para compor estas linhas, já que o cansaço parece não ter tamanho. Tudo anda tão cinzento... não apenas nas

nuvens que chegam confirmando a fornalha que se tornou nosso país, mas também nesse luto nebuloso de tudo que estamos vivendo, num estado de letargia. Ainda assim, parece que escrever em tempos difíceis é um exercício de coragem, um ato de liberdade.

Na última vez em que conversamos, depois do carnaval, estávamos voltando para mais um ano de labuta. Mal sabíamos o que nos aguardava: pandemia, quarentena, isolamento social, grupo de risco, taxa de transmissão, contágio. De uma hora para outra, fomos afetadas não só nas miudezas cotidianas, mas também em nossa condição profissional: como dar continuidade à escola de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como interagir com crianças de cinco, seis, sete anos à distância? Aliás, acho que estamos mudando completamente os conceitos de relação, de vínculo, de aproximação, não é mesmo?

Por aqui temos, de alguma forma, nos percebido mais próximas das colegas de trabalho, sentindo coragem para falar mais abertamente sobre o que não sabemos, para pedir ajuda; afinal de contas, estamos no mesmo barco. Vamos descobrindo que proximidade não envolve apenas abraços de urso, gosto de café fresco, cheiro de angélicas no ar... O que sustenta os encontros são as palavras. E cada vez penso mais sobre o papel da linguagem nas relações e na constituição dos sujeitos.

Recentemente, reli o livro de Paulo Freire, *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. Você se lembra desse livro? Acho que toda a nossa geração o leu, na época da publicação. Estávamos nos primeiros anos de carreira. Tínhamos muitas perguntas, ideias, e o que mais nos chamava a atenção era a problematização da profissionalização do professor. Passaram-se 27 anos e agora, em 2020, voltei a ler essa obra. Muitas passagens tiveram um sentido inaugural para mim, a começar pelo subtítulo: *Cartas a quem ousa ensinar*... penso cada vez mais que, como nos

mostra Paulo Freire, ensinar é de fato, um ato de ousadia, de teimosia, de coragem, um ato político e de resistência.

Preciso te contar que, iluminada por essas ideias, decidi participar de uma ação com um grupo de professoras alfabetizadoras que se mobilizou para atender crianças de 6 anos que moram no Jardim Lapena, em São Miguel Paulista, distrito da zona Leste de São Paulo. Esses alunos ficaram sem professor de referência às vésperas da pandemia, pois a professora da turma entrou em licença maternidade. Para nos aproximarmos do grupo, à distância, cada uma de nós recebeu um número de telefone e o nome de uma criança.

Eu recebi o contato de um menino chamado Gabriel [P.S.1.]. Ele tem seis anos e estuda numa classe de primeiro ano na escola estadual do bairro. A mãe é empregada doméstica e o pai trabalha num bar que fica na mesma região.

Meu primeiro telefonema, no dia 28 de abril, foi recebido com certa desconfiança: O que uma professora poderia querer agora que os alunos estavam todos longe da escola? Eu mesma não sabia bem como me apresentar, já que nem era professora da escola em que Gabriel estava matriculado. Sabia, com certeza, que precisava pedir licença para entrar na casa – aprendi com minha mãe ainda pequena: “Oh, de casa, com licença! Posso entrar?”. E essa licença me foi dada. Eu não tinha ideia do que esse pedido significaria para mim, e ainda não sei bem o significado que tem hoje para Gabriel e para o pessoal da casa que, de alguma maneira, se depara comigo duas vezes por semana.

Bem, Sônia, também queria saber se você conseguiu fazer contato com seus alunos. Vários colegas têm encontrado com os alunos por telefone, pelo aplicativo *WhatsApp*. Esse também foi o canal de comunicação que escolhemos e que me trouxe um indício do que significava a diferença

social nesse contexto de pandemia: estabelecer uma conversa com um sinal de internet que cai a cada dois ou três minutos não é nada fácil! E propor um jogo? E ler uma história, então? E tudo isso num conjunto de “novidades” semânticas: sinal que se perde, pessoa que cai, imagem que trava, conversa em “baleiês”, com sílabas e palavras saindo em câmera lenta... As perguntas “Você ainda está aí? Ouviu o que eu disse?” são recorrentes; cair sem machucar o joelho e encontrar o caminho de volta são habilidades que temos posto à prova!

Voltando à minha interação com Gabriel... Não sabia nem como nomeá-la. Aulas? Não! Acho que de fato um exercício de encontros, diferente de tudo que vivera até aqui. Um dia começamos a conversa de um jeito diferente. Gab já estava sentado e Tati, a mãe, o ajudara a apoiar o celular sobre a mesa. Um espaço preparado! E sem orientações preestabelecidas, como eu faria normalmente... Essa não era “minha sala de aula”, era a casa do Gabriel! Essa afirmação me fez pensar sobre o pronome possessivo em relação à sala de aula. Eu também percebia a delicadeza da situação, pois eu ainda era uma desconhecida! E qual era a rotina daquela família? Como funcionava o horário da casa? Será que havia lugar para mim?

Paulo Freire me ajuda a responder algumas dessas indagações. Ele diz que é preciso “saber querer e aprender a saber querer, que implica aprender a saber lutar politicamente com táticas adequadas e coerentes com os nossos sonhos estratégicos” (Freire, 2019, p. 166).

“Aprender a saber querer” me fez retomar uma das conversas com as professoras parceiras desse projeto. Desejosas de criar uma condição que fosse favorável às possibilidades de aprendizagem das crianças, enumerávamos os combinados que deveríamos fazer para que os encontros tivessem bom resultado: espaço silencioso, sem TVs ou outros aparelhos

ligados; mesa para que as crianças pudessem realizar as propostas que iríamos encaminhar. Era como se estivéssemos nos esquecendo de que éramos intrusos naquele espaço privado. Não poderíamos repetir os colonizadores, supostamente orientando a organização de um território selvagem. Esse era o discurso e a ação sobre os quais nos rebelávamos cotidianamente na escola. Não podíamos reeditar essa narrativa. Quem estabelece e como se organizam critérios para condições adequadas de aprendizagem? Elas estão previamente dadas? São sempre as mesmas? Estão na mão de quem? Parece-me que a palavra construção pode ser o começo dessa resposta, pois fala de algo que não está dado. E tentando compreender essas condições concretas, me apoiei na fala de Paulo Freire quando ele diz que nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. Neste sentido e não só neste, mas em outros também, nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles e a elas demandam igualmente nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto. Procurar conhecer a realidade em que vivem é um dever, entre outros, que a prática educativa nos impõe.

A essa altura, tínhamos uma regularidade de dois encontros por semana, que duravam em torno de uma hora. Parece que tanto eu quanto Gabriel aguardávamos ansiosos por esse momento. Falávamos sobre nosso dia, afetados pela quarentena da pandemia, e combinávamos o que faríamos juntos: a leitura de uma história, o registro de algumas memórias, uma brincadeira com palavras.

Em um de nossos encontros num fim de tarde, comecei perguntando como tinha sido o dia dele, e também falei do meu. Eu disse que tinha acordado cedinho. Gabriel falou que o dia estava nublado e parecia que ia chover. Comentei que no meu bairro o tempo também

estava assim. Ele observou que o dia estava cinza e eu concordei. Decidi ir até a janela e mostrar a ele o céu que eu podia avistar. Ele respondeu: “Nossa!!! Você está no alto!” Eu disse que morava no sexto andar de um prédio. Ele contou que a mãe dele trabalhava num prédio bem alto. E perguntou: “Você mora no Tatuapé?” Respondi que morava na Lapa. Ele disse que morava em São Miguel e descreveu um caminho de subidas e descidas que fazia para chegar à casa. A internet falhou e ele perguntou: “Você tá usando a internet da vizinha, professora?” Respondi que usava a internet do meu celular, mas às vezes ela falhava. Ele resolveu ir para a janela e também mostrar o céu que podia ver de sua janela.

Nesse momento alguém ligou um som bem alto. Paramos de escutar um ao outro. Gabriel gritou: “Baixa isso aí! Assim não dá para continuar a minha conversa!”. Ele pediu para o irmão diminuir o volume da música, pois estava interessado em me ouvir... A mãe interveio para que o mais velho abaixasse a música. Nossa interação parecia estar criando um espaço e um sentido para a família. Não estávamos jogando conversa fora, estávamos estabelecendo um diálogo. E isso tinha lugar de importância. Gabriel se apresentava como um sujeito que tinha o direito de pedir, de ser ouvido, de ser respeitado. Dessa forma, iam-se construindo as condições para que pudéssemos interagir.

Também estávamos construindo, um para o outro, nossos lugares: a casa e o bairro onde morávamos, nosso cotidiano, nossos lugares de fala, nossas perspectivas, horizontes. Estávamos estreitando os laços, fortalecendo os vínculos. Neste momento percebi que estava conseguindo falar *com* o Gabriel, não *para* ele. Então me lembrei de uma passagem do livro, quando Paulo Freire diz “[...] há momentos em que a professora, enquanto autoridade, fala ao educando, diz o que deve ser feito, estabelece limites sem os quais a própria liberdade do educando se

perde na licenciosidade, mas estes momentos, de acordo com a opção política da educadora, se alternam com outros em que a educadora fala com o educando” (Freire, 2019, p. 83).

Sonia, você não imagina como fiquei feliz quando ouvi Gabriel dizendo para abaixar o som. Lembrei-me de todas as vezes, na sala de aula, em que pedia para as crianças fazerem silêncio porque tinha algo importante a dizer, uma explicação a dar, ou desejava que um aluno fosse ouvido pelos colegas. Como fazer para que elas desejassem, de fato, conversar, dizer, ouvir?

Destaquei esse espaço de diálogo: disse para Gab que nossa conversa estava boa e que conversar é algo muito importante: uma forma de conhecer as pessoas, o mundo; conversar é um jeito de aprender, uma forma de pensar. Ele estranhou: É professora? Respondi que sim e comentei que nossa conversa podia até ser escrita e guardada para não ficar apenas como uma vaga lembrança. Ele perguntou surpreso: “É, professora? Como?” Eu expliquei que podia registrar no papel nosso encontro, que ficaria mais ou menos assim: “Hoje Gabriel e eu nos encontramos mais uma vez. Ele me disse que o dia estava bem nublado e eu concordei. Ao olhar pela janela, vi o céu cinzento e mostrei para o Gab. Ele também me mostrou pela janela o céu de sua casa [...]”. Ele me interrompeu, perguntando: “Isso que você falou é poesia, professora!?” E eu, desconhecida de mundo, respondi: “Não Gab, isso é um relato, uma história!” Que desavisada... Ali do lugar de professora pensava no texto, no gênero, na situação de produção... Demorei a perceber que eu estava enganada e que Gabriel tinha me mostrado, ensinado: essa conversa era poesia pura! E Paulo Freire me lembrava que uma educadora “[...] sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a ser ensinados, mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista

do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe.” (Freire, 2019, p. 86).

Lembrei-me de outro episódio recente. Trabalhei até tarde e ao perceber que não conseguiria entrar no *WhatsApp* no horário combinado, escrevi avisando. Mesmo assim, fiquei me sentindo em dívida. Por volta das dezenove horas liguei para me desculpar com a família pelo imprevisto e para conversar sobre o desenho que Gabriel me havia enviado. Tatiane, mãe de Gab, pareceu surpresa com meu contato, dizendo que eu não tinha porque me desculpar. E eu fiquei pensando: “Como assim?” Quais seriam nossos lugares nessa história?”.

Percebi uma condição de subserviência; o meu dever de educadora era mostrar à criança e à sua mãe que eles precisavam se reconhecer também, como sujeitos que merecem respeito, que precisam ter seus direitos respeitados e que devem esperar por isso. Essa postura decorria de um princípio que eu desejava declarar e que estava expresso no livro de Paulo Freire: “[...] um testemunho que não nos deve faltar em nossas relações com os alunos é o da permanente disposição em favor da justiça, da liberdade e do direito de ser. A nossa entrega à defesa dos mais fracos, submetidos à exploração dos mais fortes.” (Freire, 2019, p. 138).

E você, Sônia, tem conseguido se posicionar e encontrar saídas para situações como essa? Aliás, essa passagem me faz lembrar de outra, quando Gabriel me contava sobre um brinquedo que havia ganhado da dona da casa onde a mãe dele trabalha como empregada doméstica. Ao se referir à senhora ele falou “porque a minha patroa [...]” Senti um arrepio e um aperto no coração. Era como se a condição de empregado fizesse parte de uma herança que ele iria receber: o fato da mãe estar subordinada a uma patroa parecia colocá-lo no mesmo lugar! Outro indício de que não nos livramos de nossa história escravocrata. Depois de uma pausa,

desconcertada, perguntei: “O que você disse?” Ele parou, pareceu ter se dado conta do que havia dito e falou “[...] porque a patroa da minha mãe [...]”.

Paulo Freire me autorizou a entrar no assunto: “Não há temas ou valores de que não se possa falar nesta ou naquela área. De tudo podemos falar e sobretudo podemos testemunhar. A linguagem que usamos para falar disto ou daquilo e a forma como testemunhamos se acham, porém, condicionadas pelas condições sociais, culturais e históricas, do contexto de onde falamos e testemunhamos. Vale dizer, estão condicionados pela cultura de classe, pela concretude daqueles a quem falamos e com quem falamos e a quem testemunhamos.” (Freire, 2019, p. 140).

Alguns dias depois, no meio de uma conversa sobre uma história, Gabriel me perguntou, intempestivamente: “Professora, você é rica?”. Levei um susto e respondi, de pronto: “Não sou rica, Gab [...]”. Fiquei imaginando porque eu respondera na mesma velocidade em que ouvira a pergunta. De que maneira essa questão me enganchava? E pensei: Do que será que ele estava falando? E emendei: “Para você, o que é ser rica?”. E ele respondeu: “Ser rica é ter um apartamento beeeemmm grande, com um carro super top, uma mulher assim bem bonita e arrumada [...]”. Ao fundo eu ouvia a mãe de Gabriel rindo. Eu ri, junto com ela, em cumplicidade, e respondi: “É, Gabriel [...] Realmente não sou rica”. Então perguntei o que era ser pobre. E ele disse: “É quando a pessoa não tem o que comer, quando não tem casa para morar”. E assim veio a conclusão de que não éramos ricos, nem pobres.

Novamente me lembro de Freire, quando ele trata do testemunho da educadora como um “discurso coerente permanente”. E para que seja permanente, precisamos estar muito atentos. Vejo essa experiência que estou vivendo como uma oportunidade ímpar, pois continuo tentando me aproximar das crianças e seus contextos, e compreendê-los cada vez mais.

E assim atualizar a visão de nosso papel como professoras e professores, e as possibilidades de quebrar lógicas e paradigmas.

Se por um lado Gabriel parece tão à vontade para indagar sobre minha história, falar sobre o cotidiano, sobre a vida, por outro, quando tratamos de assuntos e situações que se aproximam do contexto escolar ele pede tradutor em tempo integral. Explico melhor: quando dou alguma orientação para uma proposta, início uma explicação, faço algum comentário mais específico, ele se volta para a mãe e pergunta o que eu disse.

Sabe, Sonia, quando temos na classe aquele aluno que precisa sempre de uma conversa individual depois das orientações coletivas? Que fica com a carinha de que estamos falando grego? É assim, mas com lentes de aumento. Isso porque estou numa interlocução direta com ele; não há outras crianças na interação. Ainda assim, é como se eu não estivesse falando para ele... A mãe, então, assume o papel de quem organiza e traduz. Ele sai da interação comigo e estabelece uma relação triangular: eu falo, a mãe ouve e repete o que foi dito para ele, muitas vezes usando as mesmas palavras. Parece que diante dessas situações ele se sente incapaz, se coloca alheio e pede alguém recortando o mundo para ele. Mas o que significa não assumir o lugar de escuta, de leitor, de intérprete? Não acessar a situação, o interlocutor, a conversa? Ele fica sem protagonismo. E já espera que a mãe faça esse movimento por ele. E ela, ao responder em ação, parece confirmar que ele precisa de ajuda para entender aquilo que vai ser dito. Ele, automaticamente, se coloca à margem.

Então penso: se funciona assim, nesse contexto em que temos interação de um para um, como deve acontecer numa sala de aula em que a professora conversa com dezenas de alunos? E me pergunto: como posso ajudá-lo a fazer esse processo de transferência, assumindo-se como

sujeito do diálogo, da mesma forma que o faz em outros contextos?

Tenho relido as cartas de Paulo Freire na tentativa de pensar em formas de ajudar “[...] a formação de uma cidadania vigilante e indispensável ao desenvolvimento da democracia” (Freire, 2019, p. 18). Ele diz “Que bom seria, na verdade, se trabalhássemos metodicamente, com os educandos, a cada par de dias, durante algum tempo que dedicaríamos à análise crítica de nossa linguagem, de nossa prática. Aprenderíamos e ensinaríamos juntos um instrumento indispensável ao ato de estudar: o registro dos fatos e o que a eles se prende. A prática de registrar nos leva a observar, a comparar, a selecionar, a estabelecer relações entre fatos e coisas” (Freire, 2019, p. 145).

Enquanto escrevo fico imaginando os motivos que levam Gabriel a agir daquela maneira. Parece-me que isso ocorre porque ele deseja atender às expectativas - minhas e da mãe; ele quer dar a resposta certa. Não tem confiança para acreditar que pode entender o que estou falando quando me dirijo a ele, seja fazendo uma proposta, ou dando uma explicação. Acho que também se trata da fala e da escuta de um lugar social.

Sonia, essa é uma de nossas batalhas com todas as crianças, não é mesmo? Minha intenção é que isso se torne visível tanto para Gabriel quanto para a mãe, e que ele se torne mais confiante e assuma nova posição nessas interações.

Por um lado, fico bastante surpresa com os efeitos e sentidos dessa experiência, que tem provocado em mim tantas reflexões e deslocamentos. Pensar que eu e você temos tantos anos de experiência, e ao mesmo tempo, tantas perguntas e incertezas diante dos novos cenários, não é mesmo?

Escrever essa carta foi importante para mim, pois me levou a revisitar e organizar o percurso, fazendo com que eu me aproprie dele um pouco mais, à medida que tomo mais consciência da experiência.

Desejo que você fique bem e aguardo notícias suas! Quando tudo passar vamos nos reencontrar para o abraço de urso e o café fresco, com cheiro de angélicas pairando no ar! Que possamos continuar aprimorando o olhar e a escuta. Sigamos, com ousadia.

Um forte abraço,

Regina Andrade Clara

P.S.1. Gabriel é o pseudônimo adotado para nomear a criança, para respeitar o anonimato

Deixo aqui a referência do livro que tanto mencionei, caso você queira revisitar nosso estimado Paulo Freire.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

Quem ousa escutar os estudantes?

São Paulo, 2020.

Às educadoras e aos educadores brasileiros,

Escrevo essa carta no intuito de relembrar os motivos pelos quais enfrentamos todos os dias a árdua tarefa de sermos educadores. Peço licença para dividir com vocês um pouco de minhas angústias, na esperança de que, ao partilhar, possamos construir juntos um futuro mais esperançoso. Tempos difíceis exigem de nós a capacidade de criar novos espaços, refúgios.

Encontrei esse acolhimento no diálogo de Paulo Freire e bell hooks. Foi muito feliz a coincidência, por trabalho do acaso, de que tenha chegado a mim - mulher educadora - o livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* ao mesmo tempo em que lia as cartas de Paulo Freire nos estudos do GEPPEP. Ousar ensinar, em um momento como esse de pandemia, parece inalcançável; no entanto, podemos buscar saídas a partir das palavras de autores também inquietos como nós.

São muitas as dúvidas de um educador, vocês bem sabem. Há um abismo entre as expectativas que criamos sobre o trabalho docente

e o cotidiano de nossas práticas. Recentemente, com a pandemia da Covid-19, a situação da educação está ainda mais alarmante. Imagino que vocês também estejam exaustos, sobrecarregados de tanto trabalho na tela. Sem a presença na escola e sem o contato com os estudantes, parece que algumas dúvidas que sempre tive se amplificaram, tomando todos os lugares dentro de mim. Para que ensinamos? Qual é a função da escola durante uma pandemia? O que é realmente essencial na aprendizagem desses meninos e meninas? Como dar aulas por uma tela em meio a tantas vidas perdidas?

Quando vocês leem um texto inspirador, também sentem que estão menos sozinhos? Quais são os autores que têm acolhido vocês ultimamente? Enquanto eu lia Freire e hooks, foi possível conectar um livro ao outro, costurar as ideias. Os princípios defendidos por Freire ao longo das dez cartas que compõem o livro *Professora sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar* vão contra a educação bancária, cujo objetivo principal é a capacitação dos indivíduos para a produtividade e a competitividade no mercado de trabalho. É muito triste que a gente ainda precise defender as ideias de Paulo Freire, né? Infelizmente, parece que tem muitas pessoas interessadas em tratar o estudante como um vazio, pronto para receber passivamente o conteúdo necessário ao desempenho profissional. Provavelmente, vocês já ouviram de seus estudantes a pergunta: “Mas pra que serve isso?”. Eu acho uma pergunta divertida e adoro observar as reações deles quando respondo: “Não serve pra nada. As melhores coisas da vida são inúteis”. E não são? Por que é que tudo que aprendemos na escola tem que servir para alguma coisa?

Infelizmente, essa educação utilitarista, tão combatida por Freire, vem ao longo dos anos se desenvolvendo no cenário político neoliberal, no qual as instituições privadas de educação, geridas por grandes empresas,

ganham poder. São muitos os autores que criticam esse projeto; Christian Laval (2019) aponta que a escola neoliberal é uma das principais bases desse modelo político e econômico, pois é a partir dela que são implementadas as ideias de empreendedorismo e concorrência. Nesse modelo, prevalece o indivíduo, que além de aluno, é gestor de si mesmo na corrida pelo sucesso escolar.

Sei que muitas vezes parece que estamos nadando contra a corrente, dando murro em ponta de faca e todas as outras expressões que vierem à cabeça, no entanto, para resistir é preciso propor algo *diferente*. Que tal nos inspirarmos em Freire e hooks, que defendem que a escola deve ter como princípio a construção da coletividade, na qual todos têm voz e são escutados? Para hooks, não se trata apenas de narrar suas próprias experiências, mas de usar estrategicamente a voz para falar livremente e se posicionar sobre qualquer assunto.

Vocês conhecem essa autora e sabem qual é o diálogo dela com Paulo Freire? Eu não conhecia até o começo do ano, quando um amigo muito querido me deu de presente seu livro. Bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escolhe marcar com letra minúscula seu nome, pois entende que suas ideias são mais importantes do que sua pessoa. Por isso, nessa carta respeito a escolha da autora, mantendo a letra minúscula. Feminista norte americana, ela contribui com suas pesquisas sobre interseccionalidade de raça, capitalismo e gênero, e tem como foco uma educação que questiona as estruturas de opressão da sociedade. Em seu livro ela conta como conheceu o pensador brasileiro e de que forma ele influenciou sua obra. É muito divertido seu relato sobre o dia em que foi tomar sorvete com Paulo Freire, recomendo!

Apesar das críticas que ele sofria por parte das feministas norte-americanas na época - que o acusavam de utilizar uma linguagem misógina

hooks diz ter encontrado em sua obra algo que não via em nenhuma teoria feminista. Por ter sido criada em uma zona rural do Sul dos Estados Unidos, ela se identificou com a discussão sobre a vida dos agricultores e a alfabetização. Interessante perceber que uma mulher negra nos Estados Unidos pode ter mais em comum com a realidade brasileira do que com as feministas brancas de seu próprio país. Para hooks, foi apenas a partir da obra de Freire que pôde compreender o verdadeiro sentido da educação que se diz libertadora dos regimes de opressão.

Um dos temas mais importantes de sua obra é o multiculturalismo. Ela diz que se a sala de aula deve ser um ambiente diverso, é preciso que haja espaço para as vozes dos sujeitos que a compõem, levando em conta que estes são atravessados por questões de raça, gênero, classe e cultura. Não há como pensar em uma educação padronizada e homogênea se o grupo de estudantes é composto de indivíduos, cada qual com sua própria história e forma de ler e compreender a vida.

Na terceira carta de Paulo Freire (1993), intitulada *De falar ao educando a falar a ele e com ele; de ouvir o educando a ser ouvida por ele*, o autor observa que a sociedade brasileira é marcada historicamente e socialmente pelo autoritarismo. Nos acostumamos com um modelo de democracia no qual nossa participação é pequena, restrita às eleições. Não temos uma cultura participativa como cidadãos políticos, inclusive nos tempos atuais vemos que mesmo a democracia tem sido criticada e desacreditada por grande parte dos brasileiros. Soa familiar a vocês? Considerando que não aprendemos a nos organizar em coletivos, exercendo valores democráticos nas menores comunidades das quais fazemos parte, fica muito difícil imaginar que o professor terá uma postura naturalmente democrática em sala de aula.

Por isso, é essencial questionarmos nossas práticas. Estamos de fato sendo professores que escutam e que abrem espaço para os estudantes

colocarem suas vozes, desejos, potências e limitações? Os estudantes se sentem à vontade para falar conosco ou têm medo do nosso julgamento?

Importante ressaltar que a proposta de Freire na carta não é a de que o professor se omita de seu papel de educador, detentor de uma série de conhecimentos e experiências que os estudantes ainda não viveram, mas que ele organize o tempo da aula alternando momentos de fala e de escuta; momentos em que ele é o sujeito que fala *ao* aluno e outros em que fala *com* o aluno. A mudança de preposição pode parecer pequena, eu sei, mas é determinante para reformular a lógica como encaramos a dinâmica da sala de aula. Além disso, não se trata tampouco de cair em espontaneísmos ou de dar liberdade sem limites aos estudantes, desprezando a importância do planejamento e da preparação da aula por parte do professor. Quando exercemos a escuta empática com os estudantes, ensinamos a importância da escuta para a construção de uma comunidade democrática.

A ideia de “dar voz” me levou à lembrança de outro espaço de refúgio ao qual recorri no período de pandemia: grupos de estudos. Durante esse tempo, acabamos nos sentindo ainda mais sozinhos, não é mesmo? Fazer parte de grupos de estudos virtuais foi essencial para me ajudar a suportar as angústias desse momento. Gostaria de compartilhar com vocês uma experiência que vivi em um deles, sobre consciência racial, em que ouvi de uma mulher negra que não era preciso que nós, brancos, dêssemos voz aos negros, pois eles sempre tiveram voz. Era preciso, então, que oferecêssemos a escuta. A potência dessa fala continua ecoando dentro de mim até hoje. Que tipo de educação estou buscando em minhas aulas? Será que ofereço aos meus estudantes a escuta?

Movida por essa vontade de escutar os estudantes, no ano passado elaborei um projeto de oficinas de escrita criativa para jovens do Ensino Fundamental II e Médio da Escola Estadual Fernão Dias, localizada na

Zona Oeste de São Paulo. As oficinas culminaram em um livro artesanal escrito e confeccionado pelos jovens participantes. Com duração de quatro meses, os encontros aconteceram no segundo semestre de 2019. Os estudantes participaram de forma ativa ao longo de todo o processo.

Algumas experiências que vivemos com os estudantes mudam a nossa forma de olhar para a prática docente; tenho certeza de que vocês sabem como é isso e devem ter lembranças de estudantes que deram um chacoalhão em vocês. Estar em movimento é, para mim, a lembrança de que estou viva.

Um desses momentos aconteceu nas oficinas de escrita criativa. Como esse foi um projeto feito no contraturno, foram os estudantes que escolheram participar. E isso fez toda a diferença. Nos encontros, eles se queixaram de não ter momentos para exercitar a escrita a partir de temas de seus próprios interesses nas aulas de Língua Portuguesa. Alguns deles disseram ainda que as propostas de escrita das aulas são engessadas e apresentam uma estrutura prévia a ser copiada.

Perguntei sobre quais temas eles gostariam de escrever. As respostas mais recorrentes foram: diversidade; sexualidade; denúncias de machismo e racismo. Foi muito triste constatar que temas tão relevantes muitas vezes não têm espaço no currículo e no planejamento das aulas. Se não temos tempo para falar, refletir, ler e escrever sobre esses assuntos, como ocupamos nossas aulas?

Das produções de texto escritas pelos estudantes, gostaria de dividir com vocês esse poema:

Um corpo

*O corpo humano é uma arte
que parte como uma
flor sem necessidade*

*Um corpo sem gênero
nem opinião
e respeito sem ideias
ou pensamentos*

*Um corpo idealizado, pensado e
projetado por um mundo
sem cor nem vida*

*Mas ainda imaginando
que um dia essa flor
não vai ser cortada e morta
por esse mundo sem vida*

Texto: acervo pessoal.

Vemos a escolha pelo uso da linguagem poética, em um texto estruturado em versos. O tema principal é o corpo como a projeção da imagem de quem somos. É muito presente o questionamento da jovem sobre quem determina as formas com que o corpo representa o sujeito e como esse ideal de corpo o influencia. Vocês que são educadores de estudantes adolescentes provavelmente percebem como essa fase é delicada, pois são muitas as transformações que os jovens passam nesse período. É comum que o adolescente tenha a sensação de não se reconhecer em seu próprio corpo, de não saber lidar com tantas mudanças hormonais, com a sexualidade aflorando e com as responsabilidades de ser quase adulto.

Pela metáfora bastante conhecida da flor, o corpo é retratado pela jovem como algo frágil, mas parece haver também uma intenção de ressignificá-lo ao longo do poema. No final, vemos novamente a presença da flor, desta vez para mostrar o sonho de que em um momento futuro, “um dia”, o corpo não seja cortado.

Judith Butler (2020), em sua teoria sobre a materialidade dos corpos, nos alerta para o fato de que gênero e sexualidade são manifestados pelos indivíduos a partir de atos performativos, que constituem os sujeitos a partir de campos discursivos de poder. Não há sujeito anterior ao discurso, portanto, são muitas as “caixinhas” em que nos colocam ao longo de nossas vidas. Transformar pensamentos em linguagem escrita é muitas vezes um caminho para entender melhor nossas próprias angústias.

Devo dizer a vocês que essa estudante de 15 anos não performava características padronizadas para o papel do gênero feminino na sociedade brasileira atual. Pelo contrário, ela se posicionava com uma voz mais grossa e usando roupas que não marcavam um gênero definido. Além disso, tinha dificuldade para se colocar nas discussões, por sua personalidade introspectiva. Parece-me que essa jovem escreveu o poema para expressar seus questionamentos sobre os padrões de corpo e de gênero. O final esperançoso do poema resgata o primeiro verso, que diz que o corpo humano é arte.

Essa experiência me leva a pensar que é nossa responsabilidade abrir espaço não só para que o jovem seja escutado, mas também para trabalhar a escrita como forma de expressar o que é genuinamente dele. Muitas vezes nós, educadores, sobretudo da área de Língua Portuguesa, apresentamos os temas e gêneros textuais preestabelecidos para as produções de texto. Será que, ao fazermos isso, não estamos caindo novamente no discurso de que o estudante é um vazio? Ousar escutar é essencial para valorizarmos o que o estudante já tem dentro de si.

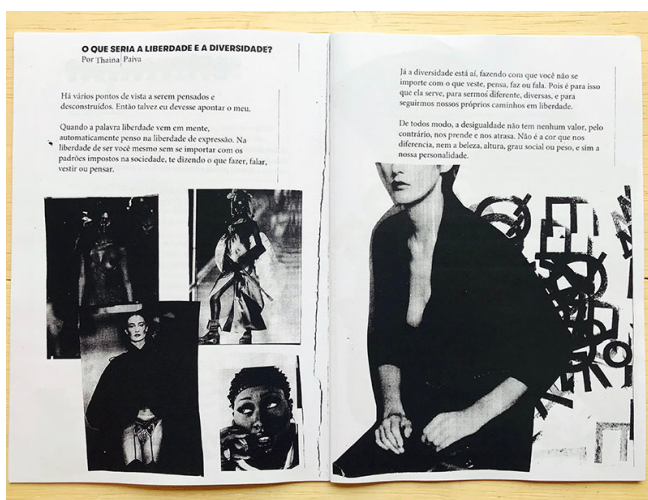
Oferecer a escuta aos estudantes, como propunha Paulo Freire, não é sempre uma tarefa fácil, pois faz com que tenhamos que lidar com nossas próprias questões, muitas vezes silenciadas pela sociedade ou por nós mesmos. Por isso, devemos encará-las. Dessa forma, o educador ou educadora que ousar escutar os estudantes deve estar preparado para acolher o que é dito por eles e ajudá-los nesse processo de autoconhecimento a partir da escrita. Como aprendemos com Freire e hooks, uma educação de fato transgressora se dará quando os indivíduos forem capazes de se conhecer e de se colocar, seja por meio das palavras escritas ou oralmente, como sujeitos na sociedade, exigindo seus direitos e questionando as opressões que os atravessam.

E assim, seguimos.

Ana Luísa Rodrigues

P.S.1. Esse é o texto da aluna, no livro original:

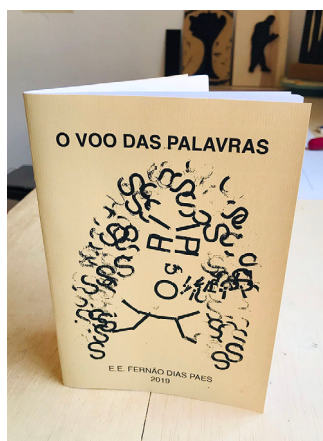
Figura 1 - Texto “O que seria a liberdade e a diversidade?”



Fonte: acervo pessoal.

P.S.2. Essa é a capa do livro:

Figura 2 - Livro “O voo das palavras”



Fonte: acervo pessoal.

Compartilho algumas das referências bibliográficas que cito na carta:

BUTLER, J. **Corpos que importam:** os limites discursivos do “sexo”. Rio de Janeiro: N-1, 2020.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

hooks, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

A crônica na sala de aula: leitura e escrita com universitários no interior de São Paulo

Santa Bárbara d'Oeste, 2020.

Pra você, professora, professor, assim como eu...

Gostaria de conversar com você, companheira, companheiro de ofício, e compartilhar algumas das minhas vivências com a escrita em um ambiente acadêmico. Os locais de partilha no espaço escolar são poucos e, cada vez, diminuem mais, por isso convido você a me acompanhar em uma proposta de leitura e escrita realizada junto aos meus alunos neste primeiro semestre de 2020 e, assim, não me sentiria sozinha nessa jornada, pois como diz minha amiga Gislainy Farinha, em sua dissertação *Era uma vez um grupo de professoras...*, é importante ter um lugar para discutir a nossa prática e onde se possa encontrar meios para realizar um trabalho que faça sentido, tanto para nós, quanto para nossos alunos.

Nos diferentes níveis escolares, a prática da produção escrita é desafiadora, pois nem sempre é possível inserir uma atividade que contemple situações de comunicação nas quais se observe com clareza quem são os interlocutores e qual seu contexto de produção, ou seja, práticas de escrita ligadas às situações mais próximas do real. Os estudantes precisam compreender a situação social na qual o texto será produzido e onde vai circular – quem escreve, para quem e em qual contexto, acrescentando-se ainda qual o efeito que eles, autores, desejam produzir em seu interlocutor. Com essas observações em mente, comecei a desenvolver essa atividade.

Durante esse processo, eu estava lendo *Professora, sim; tia, não – cartas a quem ousa ensinar*, de Paulo Freire (2008), que ratificou situações presentes em meu cotidiano escolar, validando algumas de minhas práticas de sala de aula. Você já leu esse livro? Se não, recomendo! Foi assim que esse projeto - de leitura e de escrita - tomou forma. Os alunos ingressantes de uma faculdade pública no interior de São Paulo escreveriam uma narrativa: uma crônica - com o propósito de construirmos um mural para exposição, e também, publicar um livro com seus textos.

Alguém pode questionar: “Por que crônica?” e eu respondo: primeiro, as crônicas são textos que trazem o dia a dia para a literatura e eu gosto disso, acredito também que é fundamental gostar do que a gente se propõe a fazer, não é?! Outro ponto é porque a crônica, um texto curto, pode ser lido sem muitas paradas, possibilitando uma apreensão geral numa primeira aula. Foi nesse instante que lembrei de um trabalho de Antonio Candido (2005) – talvez você conheça – *A vida ao rés-do-chão*. Nele, Candido apresenta a crônica como gênero literário importante, afirma que ela é popular no Brasil e que está muito presente nas salas de aula de modo geral, diz também que a crônica possui uma linguagem

comum próxima ao nosso natural e que transforma em literatura o nosso cotidiano.

Apresentei aos alunos esse projeto de leitura e escrita. Expliquei as etapas previstas: leríamos diversas crônicas, discutiríamos as leituras e suas possíveis interpretações. Além das reflexões e críticas presentes nos textos, observaríamos de que modo os temas do cotidiano foram tratados nos escritos, e aqui entra Paulo Freire (2008) mais uma vez, pois entendi que a participação dos alunos para mapear temas, observar questões estéticas na produção de diferentes autores é um exercício importante, porque possibilita que ele, educando, perceba que, por meio da leitura e da escrita, é possível compreender “[...] as tramas sociais em que se constitui e se reconstitui a linguagem e a produção de conhecimento.” (Freire, 2008, p. 46). Depois, cada estudante pesquisaria um assunto que fosse de seu interesse, para que a primeira versão da crônica fosse elaborada. Em seguida, haveria uma correção e devolutiva dos textos, teríamos um tempo para que as observações fossem discutidas e cada um reescrevesse seu texto. No planejamento inicial da atividade, iríamos construir um mural e reunir as crônicas em um livro impresso.

O desafio dessa proposta foi trazer para a sala de aula a possibilidade de os alunos praticarem a leitura e a escrita como oportunidade de fazerem uma reflexão crítica do mundo ao seu redor.

As aulas seguiam o cronograma previsto e tudo estava caminhando como o programado: nos dias seguintes, iniciariamos o levantamento dos temas e anotaríamos as primeiras ideias para a escrita. Mas – sempre tem um “mas”, né!? – na segunda semana de março, houve a paralisação das aulas devido à pandemia e pela necessidade do isolamento social, os trabalhos só retornariam quatro semanas depois e passaram a ser realizados

na modalidade *on-line*. Para a primeira versão do texto, os alunos seguiram um roteiro disponibilizado, por mim, nas plataformas a que tinham acesso.

Esse roteiro serviu como planejamento do texto e, por meio das questões, os alunos poderiam organizá-lo sob vários aspectos: quanto à segmentação entre suas partes, a coesão e a coerência das ideias, a escolha do vocabulário adequado e eles, ainda, deveriam se atentar à correção tanto gramatical quanto ortográfica para entregar a primeira versão da crônica.

O projeto avançou e cada aluno entregou um texto. Foram 64 crônicas das 70 possíveis. Os temas abordados foram bem variados, veja como estavam divididos os assuntos: 12 discutiram o impacto da pandemia na vida pessoal e na sociedade, 10 tratavam do convívio familiar, 10 discutiam as relações de amizade, 9 relembavam a infância, 8 apresentavam algum aspecto da vida moderna, 6 tratavam de individualidades, 4 traziam o cotidiano do trabalho, 3 escolheram abordar um esporte e 2 fizeram crítica social.

Dentre os textos, separei um para leitura e análise. A escolha foi bem subjetiva, selecionei a crônica que trouxe uma narrativa na qual foi possível sentir a interação dos personagens numa história sensível e que me emocionou durante a leitura.

A parte triste é que não conseguimos cumprir todo o cronograma previsto – o mural e o livro impresso não foram realizados.

Minha proposta de ler uma crônica é um desafio, pois não esqueço do que disse Paulo Freire (2008): a leitura de um texto é “[...] uma composição entre o leitor e o autor em que o leitor, esforçando-se com lealdade no sentido de não trair o espírito do autor, ‘reescreve’ o texto”. (Freire, 2008, p. 29). Quero ser leal ao autor, mas também quero compreender o texto de forma crítica. E Freire (2008) diz, também,

que a compreensão do texto não está ali estática em suas páginas à espera de ser desvendada pelo leitor, o que existe é um diálogo entre autor e leitor para a construção de uma significação mais profunda do texto e, para isso, a colaboração do leitor é fundamental.

Quero cumprir essa missão com o cuidado que a crônica merece. Então... vamos à leitura.

A crônica que mais me sensibilizou foi *VovoZinho* – coloquei o texto completo ao final dessa carta, assim, se você quiser, poderá lê-lo. A narrativa foi escrita em primeira pessoa e o narrador personagem conta seu relacionamento com o avô. O autor usa um tom sentimental ao falar de seu avô paterno, o Sr. Horácio. No primeiro parágrafo, ele diz que os dois são muito próximos e sua hipótese para isso é que eles fazem aniversário no mesmo dia. Além disso, o avô cuidava dele quando criança enquanto os pais trabalhavam.

Veja como se inicia o segundo parágrafo: “O patriarca da família, não é uma pessoa que costuma fazer grandes demonstrações afetivas, mas as particularidades de sua personalidade e as qualidades que formam sua identidade fazem com que eu o tenha como um exemplo a ser seguido.” (cf. texto anexo). Não sei quanto a você, mas fiquei incomodada com o uso do substantivo “patriarca” para se referir ao avô. Tenho uma visão negativa desse termo, por isso fui pesquisar na história o que tinha por trás dessa palavra e encontrei o artigo *Família patriarcal e nuclear: conceito, características e transformações*, do Roosenberg Rodrigues Alves (2009), que me ajudou a entender o que é uma “família patriarcal”. Ela recebe esse nome quando é um núcleo composto pelo chefe da família, sua mulher, filhos e netos. No comando está o “pai”, o “patriarca”, responsável por cuidar dos interesses familiares e todos os outros membros estariam sob sua influência.

Essa é uma estrutura familiar que remonta à colonização do país e influenciou a nossa sociedade. Nesse cenário, o mundo favorecia predominantemente os homens, aos quais quase tudo era permitido, enquanto às mulheres quase tudo era proibido.

Voltando à crônica, uma característica que o narrador apresenta de seu avô são as poucas demonstrações afetivas. Isso me faz pensar que talvez ele mantenha um certo distanciamento quando o assunto são emoções, por associar essas manifestações com fraqueza e isso seria inaceitável para sua posição de líder.

Na sequência do período, o narrador usa o operador argumentativo “mas” que introduz um argumento orientado para uma conclusão contrária ao apresentado, nesse caso, as qualidades da personalidade do avô são mais inspiradoras e ele as tem como exemplo e o final do parágrafo reafirma essa visão: “Como uma bússola que norteia a direção de um viajante, tomo a história de vida do meu avô como guia pessoal.” (cf. texto anexo). Aqui o narrador usa uma comparação: o avô, é a bússola e ele, o viajante. Veja que nessa imagem, o viajante não consegue encontrar o próprio caminho sem a ajuda da bússola que, de certa forma, confirma o uso do termo “patriarca” no início do texto, assim, é possível entender que o personagem quer seguir os mesmos passos do avô.

Foi nesse ponto que me veio outro pensamento: numa família patriarcal, os homens vivem com mais liberdade que as mulheres, então, talvez e só talvez, ele se inspire no avô por ser um rapaz, será que se fosse uma garota teria esse mesmo olhar para com o avô? Nunca saberemos! Fica essa dúvida no ar.

E aqui me pergunto: será que ele quer mesmo ser um “patriarca”? Não sei... vamos acompanhar o desenvolvimento da crônica e ver o que

acontece.

Na sequência do texto, o narrador, em *flashback*, nos conta um episódio da sua infância. Ele volta aos seis anos de idade, diz que viveu “um momento muito significativo” (cf. texto anexo) com o avô e escreve: “Em um fim de tarde plantamos uma fina e pouco folheada muda de árvore, de frente a sua casa. Ao terminarmos ele pediu que eu fosse para casa ficar com meus pais. [...] perguntei onde estavam os pais dele, ao que, olhando para o colorido céu de um pôr do sol, o Sr. Horácio me responde apontando onde estão, e com um semblante repleto de ternura e esperança, completou que um dia os encontraria naqueles altivos lugares.” (cf. texto anexo). Você viu o que aconteceu aqui? É o momento mais significativo com o avô e ele o chama pelo nome próprio, como se houvesse uma separação: de um lado o avô, patriarca avesso a afetividades, e do outro o ser humano, o homem, Sr. Horácio, que, naquele instante, responde à criança tocado pela emoção ao se lembrar dos próprios pais.

E foi tão incrível esse momento que o marcou de forma significativa que ele pode ser visto no início do quarto parágrafo do texto: “Refletindo sobre aquele dia, aprendi a buscar esperança no futuro, mesmo que o presente seja difícil e o que está adiante seja desconhecido [...]” (cf. texto anexo). Paulo Freire me ajudou a entender o que ocorreu durante aquele diálogo. O menino compreendeu a essência daquele momento, pois “esperança” foi a interpretação do garoto de todo o contexto que estava vivenciando, ou seja, ele fez a leitura da expressão facial de ternura e somou o gesto e o olhar de seu interlocutor e concluiu que aquilo significava “esperança”, sem medo de estar errado.

Ao relemburar essa conversa, o narrador percebe o quanto ela foi importante para sua formação. O uso do operador argumentativo

“mesmo que” introduz uma ideia de oposição e relaciona dois aspectos importantes do texto, de um lado, há a esperança no futuro e, do outro, o enfrentamento de momentos difíceis na vida. E isso o personagem levou para sua vida adulta.

Estamos agora no quinto e último parágrafo: “Hoje, em tempos de pandemia, eu o tenho visto bem menos, mas como a árvore que cresceu e vigorosa está, assim continua o meu amor por ele. E com a esperança que meu avô fortificou em mim, aguardo pelos próximos tempos [...]” (cf. texto anexo). Nesse ponto, o advérbio “hoje” especifica o instante de fala do narrador, não é mais um menino de seis anos, mas um homem que no momento vive um período de incertezas – pandemia – tem esperança em tempos melhores, pois, essa foi uma lição que trouxe do passado, reafirmando sua leitura de criança da fala do avô.

O último período da crônica retoma a experiência vivida pelo narrador ao compartilhar o plantio de uma árvore: “E com a esperança que meu avô fortificou em mim, aguardo pelos próximos tempos em que celebraremos mais um aniversário juntos.” (cf. texto anexo). Ele encerra a narrativa recuperando a ideia inicial que justificaria sua proximidade com o avô: celebrarem aniversário no mesmo dia e propõe mais um encontro festivo. Esse desfecho mostra que o narrador tem uma visão otimista quanto ao futuro: de esperança e de comemorações.

Nesse ponto, fico me perguntando: Quem será esse avô a que ele se refere? Será que o narrador segue mesmo os passos do avô patriarca avesso a demonstrações afetivas ou segue o ser humano que se abriu em sentimentalidades para o neto de 6 anos?

Para responder essa questão, acompanhe meu pensamento: no início, ele fala do avô patriarcal – que não é de manifestações emotivas –

mas tem qualidades que fazem com que ele o tenha como exemplo. Na sequência do texto, ele nos mostra, não o avô, mas o homem, Horácio, que se revela alguém sentimental e terno.

A partir daí, a crônica ganha um novo rumo. A narrativa está centrada na interpretação que a criança fez daquele momento: é importante ter “esperança”. Acredito que aquele menininho, de certa forma, se espelha no Sr. Horácio e não naquela imagem que o avô passa de “patriarca” – ele o conheceu intimamente e pôde separar a figura do avô da figura do homem: Horácio. Ele viu em seu rosto uma gama de sentimentos que o inspiraram pela vida.

Provavelmente, é a esta questão que Paulo Freire (2008) se refere quando diz que a leitura se faz presente em nossa vida desde o momento que compreendemos o mundo à nossa volta e não se limita apenas à leitura da palavra escrita e nesse caso, falada.

Então, ao observarmos o autor da crônica, ainda criança, percebemos que ele leu o texto e o contexto daquele instante da vida, ou seja, ele leu o momento vivido naquela conversa ao fim de tarde, sua leitura foi para além das palavras proferidas pelo avô, ele leu o ser humano que, por um instante, se revelou para a criança.

Acredito que, talvez, o personagem pense que se inspirou na figura do avô patriarca para se tornar quem ele é, mas, pelo desenrolar da história – creio que ele, homem feito, siga os passos do Sr. Horácio o qual revela seu lado emotivo, sensível – que surpreende e emociona – e isso aconteceu em um instante durante uma atividade corriqueira que realizaram juntos. O avô, provavelmente, não percebeu como o neto interpretou toda a conversa, que o menino viu sua outra face e, possivelmente, nem imagina a dimensão que aquela fala teve na vida do garoto que, agora, adulto, cultiva

a esperança por dias melhores em seu cotidiano inspirado pela distante conversa ao fim de uma tarde. Aqui termino minha análise dessa crônica, mas ainda falta encerrar o projeto.

Pedi aos alunos que me contassem como foi a experiência de escrita e eles a avaliaram positivamente. Disseram que foi um desafio, pois não se imaginavam capazes de escrever uma crônica, mas ficaram orgulhosos ao verem o resultado de seus esforços. Mesmo com as atividades de modo remoto, que muitas vezes limitam uma interação mais pessoal e diversificada ao se discutir a escrita e reescrita dos textos, tive um excelente número de participantes e considero o projeto um sucesso. Pretendo repeti-lo em outro semestre, mas só quando as aulas voltarem a ser presenciais.

Trago comigo as palavras animadoras dos alunos e os ensinamentos de Paulo Freire (2008) de que a leitura mais profunda de um texto é numa construção dialógica com o autor e o leitor e espero que nesse diálogo eu tenha colaborado para uma compreensão mais ampla dessa crônica.

E assim chegamos ao final, sua companhia foi importante na criação desse lugar onde é possível compartilhar nossa prática em sala de aula. Espero que em breve possamos dividir outros momentos!

Um abraço,

Sílvia Aparecida José e Silva

Esses foram os textos a que me referi nesta carta caso você tenha interesse em lê-los:

ALVES, R. R. Família patriarcal e nuclear: conceito, características e transformações. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA UFG/UCG, 2., 2009, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2009. p. 01-14. Goiânia, set.. 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/IIS-PHist09_RoosembergAlves.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

CANDIDO, A. A vida ao rés-do-chão. *In*: CANDIDO, A. **Para gostar de ler**: crônicas. São Paulo: Ática, 2003. p. 89-99.

FARINHA, G. S. **Era uma vez um grupo de professoras...**: análise de uma história de letramento e formação continuada. 2004. 197f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/329113>. Acesso em: 4 out. 2024.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 2008.

No Anexo, à seguir, apresento também a crônica à qual me referi em minha carta.

Anexo

Vovozinho

Sempre senti uma grande conexão com o pai do meu pai, acredito que o fato de termos nascido no mesmo dia, tenha contribuído com isso. Meus pais sempre trabalharam bastante e, desde pequeno, meu avô cuidava de mim. Isso contribuiu para que eu construísse nele uma figura paterna muito importante, e perceber isso me fez sentir grato pela oportunidade de me aproximar deste ser incrível – meu avô, Horácio.

O patriarca da família não é uma pessoa que costuma fazer grandes demonstrações afetivas, mas as particularidades de sua personalidade e as qualidades que formam sua identidade fazem com que eu o tenha como exemplo a ser seguido. Como uma bússola que norteia a direção de um viajante, tomo a história de vida do meu avô como guia pessoal.

Uma das minhas antigas lembranças, de quando eu tinha cerca de 6 anos, foi de um momento muito significativo que ele me proporcionou. Em um fim de tarde, plantamos uma fina e pouco folheada muda de árvore, de frente a sua casa. Ao terminarmos, ele pediu que eu fosse para casa e assim ficar com meus pais. Com a inocência de um garotinho, ingenuamente o perguntei onde estavam os pais dele, ao que, olhando para o colorido céu de um pôr do sol, o Sr. Horácio me responde apontando onde estão, e com um semblante repleto de ternura e esperança, completou que um dia os encontraria naqueles altivos lugares.

Refletindo sobre aquele dia, aprendi a buscar esperança no futuro, mesmo que o presente seja difícil e o que está adiante seja desconhecido. Há sempre razões para persistir e aguardar que o melhor pode vir.

Hoje, em tempos de pandemia, eu o tenho visto bem menos, mas como a árvore que cresceu e vigorosa está, assim continua o meu amor por ele. E com a esperança que meu avô fortificou em mim, aguardo pelos próximos tempos em que celebraremos mais um aniversário juntos.

Fonte: acervo pessoal

A primeira experiência ... 25 anos depois

São Paulo, 2020.

Caro A.,

Há alguns dias venho ensaiando uma resposta a sua mensagem. Espero que não tenha me levado a mal, sei que passei a imagem de uma pessoa esquecida, confusa, até mesmo esnobe ao responder com um vago “tudo bem, obrigada” ao seu pedido por notícias pela rede social. Não, não me esqueci de você, tampouco me esqueci do meu início de carreira em uma escola pública há mais de 20 anos.

Na verdade, nos últimos meses, tenho pensado muito nas experiências que ocorreram naquele primeiro ano como professora formada. Ou melhor dizendo, em tudo o que *me aconteceu*, fazendo eco a uma reflexão que não é minha, mas de um filósofo catalão chamado Jorge Larrosa, para quem “*experiência* é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (Larrosa, 2014, p. 18).

Não sei se você sabe que, em um de seus ensaios, Larrosa afirma que “o sujeito da experiência é um sujeito ex-posto.” (Larrosa, 2019, p. 26), ou seja, alguém que se expõe (ao risco, ao perigo), ao mesmo tempo

em que o autor avalia que esse estágio propício à experiência é quase impossível nos tempos que correm porque exigiria que parássemos para olhar, escutar, pensar, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, que suspendêsemos o automatismo da ação, cultivássemos a atenção e a delicadeza, falássemos o que nos acontece e aprendêsemos a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência... (Larrossa, 2019).

Talvez a pandemia, o isolamento social e suas consequências inevitáveis tenham favorecido em mim esse estado particular de escuta e lentidão que fez com que algumas reminiscências daquela época voltassem com força. A Covid-19 teve esse poder, porque, pelo simples fato de nos inviabilizar qualquer vida exterior, acabou por converter boa parte de nós em pura interioridade. Falar de si nesses dias virou uma necessidade tão intensa que ninguém mais parece realmente se incomodar quando desatamos a falar de nós mesmos, dos filhos, do cachorro ou de como distribuímos as tarefas mais corriqueiras no dia...

No entanto, creio eu, essa propensão à reflexão, em querer registrar a experiência de tudo o que se sucedeu nesses últimos meses, tem riscos. O primeiro e maior de todos é que o teor confessional desta carta faça sentido apenas para mim, que pouco ou nada signifique para você e para as pessoas com as quais compartilhamos o temor e isolamento desses dias inquietantes de pandemia. Fosse eu escritora, em vez de professora, tentaria traduzir essa sensação de medo e incerteza do presente em imagens que pudessem fazer sentido para quem me lesse daqui a vinte ou trinta anos, e não apenas me deter em lembranças do passado.

Mas, ser professora condiciona a forma como vejo as coisas e como a pandemia tem me afetado. Uma curiosa consciência se deu nos últimos meses, quando li uma obra antiga escrita por Paulo Freire, na qual cada frase do educador pernambucano nos leva a refletir sobre o

sentido de ser professora, sobre a responsabilidade social ao escolhermos a profissão e sobre as consequências que uma simples aula de português pode vir a ter na vida de uma criança ou de um jovem... A leitura do livro *Professora sim; tia, não*, composto por “cartas” dirigidas às professoras em início de carreira, me fez repensar em vários momentos a minha trajetória profissional, me trouxe de volta imagens inquietantes daquele primeiro ano e, sobretudo, me fez querer responder a você, meu amigo, que presenciou alguns dos eventos sobre os quais falarei a seguir.

Chego lá com calma, quero me dirigir a você de uma forma minimamente contextualizada, explicando inicialmente como esses dois acontecimentos - a leitura de Paulo Freire e a pandemia - me levaram a lhe escrever esta carta, quase 25 anos depois de nossa última aula.

Devo confessar que hesitei ao escolher que tipo de texto lhe enviar. Pensei, pela rapidez, em lhe responder pelo mesmo canal que me escreveu. Mas, por fim, optei por uma carta convencional, uma vez que a palavra no papel era o modo mais frequente que eu usava para me comunicar individualmente com o/as alunos/as. Pois você deve se lembrar de que naquele tempo não havia *e-mail* ou *WhatsApp* e eu me valia com frequência de bilhetes e anotações nos cantos dos cadernos, trabalhos e provas para destacar e esclarecer alguns erros e equívocos que vocês cometiam nas avaliações; eventualmente, fazia um elogio a alguém da turma, mas isso era mais raro. Não era uma professora amorosa, no sentido pensado por Freire (2019), para o qual a tarefa de ensinar exigia do professor amorosidade, criatividade, competência científica e amor à liberdade. Lembro que às vezes não resistia em fazer até mesmo um comentário irônico ao me deparar com uma resposta absurda, depois fui deixando de lado essa prática, porque a nós, professores, manifestações de humor, censura e perplexidade têm sido cada vez mais reprováveis, o que é até compreensível.

Assim, com a obra de Freire à cabeceira, a carta me pareceu a forma mais natural de comunicação, porém, para ser honesta, não estou segura de que esta seja uma carta à maneira de Paulo Freire: pedagógica, assertiva, otimista, feliz. Ainda que tente apreender sua forma de escrita, nossos pontos de vista se distanciam pelo simples fato de que o momento atual, a meu ver, parece avesso às utopias, aos grandes projetos de transformação social, e à crença inabalável no papel da educação que perpassam tão fortemente o pensamento do educador e constituem por assim dizer a quintessência de seus escritos.

Tamanhas dúvidas me fizeram buscar, concomitante à leitura de *Professora, sim; tia, não*, outras fontes bibliográficas para entender a relevância dos escritos autobiográficos para o campo da educação. Reli um pouco de Michel Foucault, um filósofo francês que passou anos debruçado sobre textos clássicos da cultura greco-latina para configurar uma hermenêutica do sujeito. Foucault (2002) em suas pesquisas revela especial apreço por um tipo de texto considerado *menor* pela tradição (cartas, cadernos, diários...). Localizei em um de seus ensaios, a “A escrita de si”, uma reflexão interessante sobre os gêneros pessoais cultivados nos séculos I e II da era cristã.

Dentre as formas analisadas pelo autor, incluem-se os *hypomnemata*, espécie de cadernos de notas pessoais que serviam para que o sujeito anotasse “[...] citações, fragmentos de obras, exemplos e ações de que se tinha sido testemunha ou cujo relato se tinha lido, reflexões e debates que se tinha ouvido ou que se tivessem vindo à memória.” (Foucault, 2002, p. 135). Tais cadernos, o autor nos revela, tinham como finalidade a recolha desses fragmentos do conhecimento cotidiano que de outra forma se perderiam na memória, exercendo para o homem antigo um papel importante naquilo que Foucault chama de a “constituição de si”.

Os *hypomnemata* exerciam, portanto, um papel importante na formação intelectual, psíquica e moral do indivíduo.

Foi ainda via Foucault (2002), caro A., que descobri que para os gregos a “correspondência” favorecia o registro da experiência pessoal e a exposição da vida privada, sendo considerada um exercício para o indivíduo revelar-se a si mesmo e a seu correspondente. Por meio da troca de cartas entre amigos, era possível desenvolver discursivamente os temas registrados nos *hypomnemata*, passar em revista o dia vivido e ainda começar a meditar sobre as próprias ações. Muito cultivada naquela cultura, a correspondência entre mestre e aluno era igualmente uma maneira de adquirir conhecimento uma vez que, segundo opinião de Sêneca, citada por Foucault, “quem ensina instrui-se” (Sêneca *apud* Foucault, 2002, p. 147).

Foram essas algumas das leituras que me encorajaram a escrever esta longa carta a você, ao mesmo tempo em que me fizeram pensar na escrita, na prática docente e em meu cotidiano de professora, que tem sido perpassado por esses movimentos de leitura e escritura fragmentários, anotações descontínuas de temas variados, apontamentos para trabalhos futuros, quiçá, de maior fôlego.

A verdade é que no dia a dia de sala de aula e rotina administrativa, tem me sobrado poucas horas para que pensamentos mais densos ganhem forma de escrita acabada, como pregava a tradição da alta cultura greco-latina e, em tempos recentes, o educador brasileiro Paulo Freire, para quem o professor deveria ser um leitor e pesquisador persistente, que se prepara intelectualmente para o magistério, se debruçando zelosamente sobre os livros, e, também, registrando no papel cotidianamente o saldo de suas leituras para que não se percam na rotina e possam se tornar pesquisa, projetos, artigos, em suma, conhecimento para a prática pedagógica.

Não raro me deparo com essas anotações à margem do livro ou em um dos cadernos de notas, passagens promissoras de obras lidas no meu percurso intelectual que correm o risco de ficar apenas como intuições diante da necessidade de passar à preparação da aula seguinte.

Olhando retrospectivamente, havia na minha prática de professora iniciante um pouco daquela expectativa que Freire depositava sobre nós, professoras. Sem ter conhecido a obra de Paulo Freire nos a nos de licenciatura, talvez soubesse intuitivamente que como professora em um bairro popular deveria ser cuidadosa com as palavras, respeitar a sintaxe, a semântica, a prosódia, e, sobretudo, a identidade cultural dos educandos (Freire, 2019).

Vou me deter um pouco mais no aspecto da identidade cultural porque o considero central na pedagogia de Paulo Freire. Não sei se você já ouviu falar do conceito de *Leitura da classe* que é desenvolvido na nona carta de *Professora, sim; tia não*, em que o autor fala da necessidade de o professor realizar no primeiro dia de aula, como exercício que antecede o início da prática pedagógica, a adequada leitura da classe. Para o autor, é como se a sala de aula fosse “[...] um texto a ser decifrado, a ser lido, a ser compreendido.” (Freire, 2019, p. 162). Essa ideia, como lemos um pouco mais adiante, relaciona-se com a de *leitura do espaço* circundante que permitirá ao professor o “[...] conhecimento crítico das condições culturais, sociais e econômicas do contexto dos educandos.” (Freire, 2019, p. 165). Para o autor, a leitura da classe e do espaço antecede a leitura da palavra e é essa análise equilibrada que pode prevenir o professor de realizar apenas um ensino mecânico de conteúdo.

Quando li a nona carta me vieram à mente diversas situações complexas que enfrentei naquele ano. Veja bem, ministrar aulas noturnas na periferia nunca foi tarefa simples. Como tornar interessantes aulas de

língua portuguesa e literatura para alunos trabalhadores que vinham à escola depois de turnos exaustivos? Lembro que aos 21 anos tinha sob minha responsabilidade sete turmas do ensino médio, chamado naquela época de segundo grau, sendo que cada sala tinha cerca de quarenta alunos de idades e perfis muito diferentes. Fiquei a par naquele ano de alguns fragmentos de histórias de vida, mas, certamente, de uma minoria.

Você, por exemplo, certo dia me disse que já havia “tirado o contador” [P.S.1.], mas que se matriculara novamente no científico porque não tinha nada para fazer à noite em casa, não possuía televisão, pois vivia em uma parte rural do bairro onde não havia luz elétrica. Havia também o Antônio, que chegava com um forte cheiro de álcool e se sentava silenciosamente no fundo da sala. Um dia perguntei a ele por que comparecia às aulas naquele estado. Ele me respondeu que todos os seus amigos de juventude na fronteira haviam sido mortos ou estavam presos e que terminar os estudos lhe parecia a única chance que lhe restava.

Embora a literatura brasileira já tematizasse esse cenário urbano de miséria e violência desde a década de 1970, o modelo de aula de literatura nos anos noventa não abordava diretamente temas como a exclusão. E, de fato, eu então não sabia que alunos de escola pública não acreditavam que iriam prestar vestibular, muito menos que conseguiriam frequentar uma universidade. O desconhecimento da realidade de vocês me fez logo no primeiro dia de aula desandar a falar sobre a lista de leituras do vestibular, que trabalharíamos durante o ano, como se o exame fosse o próximo e mais evidente passo na trajetória dos que me ouviam. Nos meses seguintes começaríamos a ler em sala romances como *Lucíola*, de José de Alencar, uma peça de Nelson Rodrigues, dentre outros, de uma maneira que me parece, hoje, fazer pouco sentido naquele contexto.

Creio que o posicionamento que adotei então não diferia em muito do que Paulo Freire chamaria de “aspecto mágico da palavra” (Freire, 2009, p. 20), que se caracteriza pela crença de muitos professores de que a leitura quantitativa de obras por si só constitui o objetivo e sentido da leitura, e que por meio dessa prática pode-se reverter uma realidade sociocultural difícil.

Naqueles anos eu não tinha ainda a compreensão de que, segundo Freire, a leitura da palavra exige a *leitura do mundo*, que a precede. Se tivesse tido condições então de realizar a leitura de mundo de uma escola pública, a leitura das classes nas quais lecionava, entenderia que até seria possível e desejável apresentar clássicos brasileiros nas aulas, porém seria preciso mediar de antemão como cada um daqueles autores e obras poderia se relacionar com a realidade específica em que vocês viviam.

Possivelmente tal leitura me levaria à conclusão de que a história pessoal de vocês não se conformava à da lista de leituras do vestibular. Que seria preciso um trabalho diferenciado daquele que era feito nas escolas particulares da cidade, aquele que eu mesma havia recebido no ensino médio, em que o método historiográfico (escolas literárias, características, autores, trechos de obras) imperava e os alunos eram deixados a sua própria sorte com a famosa “lista do vestibular”.

Acredito que um posicionamento de professora progressista demandaria, necessariamente, um trabalho mais lento com o texto literário, a partir do qual os alunos poderiam apreender, por meio de um esforço gradual de apresentação e mediação, o texto, o intertexto e o contexto da obra literária e como ela poderia ajudar a pensar a sociedade.

No entanto, você deve lembrar que não foi esse o caso. Mantive-me firme no propósito que havia traçado nos primeiros dias de aula. O contexto, aparentemente adverso, não me demoveu nem um pouco,

não transformou ou reconfigurou minha prática nos meses seguintes. Pensando nos discursos que circulavam socialmente naquele tempo, tento hoje identificar a origem da frase que ouvi certa noite em sala de aula, de uma colega de vocês, jovem esposa evangélica.

Possivelmente farta das minhas recomendações, ela disse a meia voz, na altura suficiente apenas para que eu e seu colega ao lado ouvíssemos, que universidade servia apenas para a pessoa ter direito a prisão especial. Ouvir aquilo no meio do ano letivo me gerou uma revolta, uma sensação de raiva e impotência absurdas, como se tudo que havia feito e planejado até aquele momento de nada servissem, como se ler e discutir literatura não passasse de um capricho meu.

Minha inexperiência e frustração, por não saber como desmontar aquele argumento, um lugar-comum, ou a lógica social perversa que estava por trás daquela afirmação, me fizeram responder no mesmo tom: olhando diretamente nos olhos da aluna, aconselhei-a a continuar rezando, gesto que por si só lhe garantiria um grande futuro.

Você deve ter estado presente neste momento. Saiba que me arrependo hoje, como me arrependi alguns dias depois, por ter perdido o controle sobre as palavras, de não ter tido a necessária “parcimônia verbal” que nos fala Paulo Freire na sexta carta de *Professora, sim; tia, não*, em que trata *Das virtudes ou qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professores e professoras progressistas* (Freire, 2019, p. 130).

Creio que Paulo Freire leu muito os clássicos gregos e latinos. Talvez venham daí a sabedoria e serenidade que aparenta ao discorrer sobre o ofício do magistério, ao falar das circunstâncias em que nós professores somos postos à prova. Hoje vejo claramente que a falta da já mencionada parcimônia verbal me levou a interpretar a crítica a um método de ensino, que não era apenas meu, mas de todo um sistema,

como um ataque a minha pessoa e prática pedagógica e responder, por sua vez, com um ataque à identidade, no caso, religiosa, de uma aluna.

Nos dias que se seguiram, um zum zum zum se espalhou pela escola. Era óbvio que todos, incluindo a direção, estavam a par da troca de farpas entre professora e aluna durante a aula de literatura. Contudo, nada mais aconteceu. Aquele episódio, no contexto geral de uma escola de periferia, que incluía interrupção das aulas por ameaça de bomba, ganhou ares de uma simples anedota.

Gostaria de poder lhe dizer que as coisas evoluíram por aqui desde que você se mudou para outro estado há mais de 20 anos. Porém, se desde então ocorreu algum avanço no acesso ao ensino superior com a abertura de novas universidades públicas e com a implantação de políticas de cotas para estudantes das escolas públicas, também se vê na rede estadual de ensino o fechamento de muitas salas de aula e escolas na periferia por causa, segundo vozes oficiais, de “baixa procura”.

Por fim, há três anos, a literatura brasileira foi definitivamente excluída da grade curricular do ensino médio das escolas estaduais do meu estado. Na ocasião, ecoaram algumas críticas, aqui e ali, contra a implementação do novo ensino médio que incidiu, sobretudo, nas humanidades, porém nada muito contundente se ouviu dos professores e dos alunos dos quais foi subtraído o acesso à literatura.

Durante esse processo e ainda hoje me vejo pensando que, talvez, se nossa prática tivesse sido um pouco diferente, se tivéssemos despertado em nossos alunos uma consciência política emancipatória ao mesmo tempo em que lhe ensinávamos a leitura e a escrita da palavra, vozes de contestação teriam sido ouvidas.

Claro, não perdi a esperança de ter formado um ou outro leitor naquele primeiro ano no qual fui professora de vocês, ainda que as

estatísticas indiquem que uma parte significativa dos jovens abandonam a prática da leitura após deixarem a escola (Instituto Pró-livro, 2020). Lembro-me nitidamente que alguns vinham conversar comigo, no ponto de ônibus próximo à escola, sobre seu autor preferido (Paulo Coelho, invariavelmente) ou pedir indicação de obras. Parecia natural falar sobre livros durante a espera.

Caro A., desculpe-me por esse longo e melancólico solilóquio. Creio que entenderá que vejo hoje em você antes a figura de um amigo do que de um ex-aluno; e que passei a acreditar nos últimos tempos que o testemunho da experiência possa trazer novo sentido a um momento de minha trajetória de professora que via sempre marcado pela falha.

Lucilene Soares da Costa

PS.1. Nos anos 90 era comum a formação em Técnico em Contabilidade no ensino médio.

Caso queira conhecer melhor os textos que citei, seguem abaixo as referências completas:

FOUCAULT, M. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, M. **O que é um autor**. Tradução: António Ferreira. 4. ed. Cascais: Veja/Passagens, 2002. p. 127-160.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P; ALB. Associação de Leitura do Brasil. Da leitura do mundo à leitura da palavra: entrevista de Paulo Freire a Ezequiel Theodoro da Silva. *In*: BARZOTTO, V. (org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 19-29.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO; IBOPE INTELIGÊNCIA. **Retratos da Leitura no Brasil**. [S. l.]: Pró-Livro, 2020. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acesso em: 22 set. 2024.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

Tias ou professoras? Raça, classe e gênero

Mogi das Cruzes, 2020.

Caras professoras negras/pobres do meu Brasil,

Escrevo esta carta para compartilhar algumas reflexões que têm caminhado comigo desde meu ingresso no curso de pedagogia. Confesso a vocês que são inquietações, angústias e dilemas vividos por uma pedagoga negra. Todos esses sentimentos já estavam aqui há bastante tempo, mas a recente leitura do livro do Paulo Freire *Professora, sim; tia, não*, no Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise, lançou luz para essas reflexões que estavam na sombra dos meus pensamentos. Nesse livro, Paulo Freire, por meio de cartas, faz análises sobre as implicações relativas à problemática ideológica que reduz a professora à condição de tia.

Aqui, nesta carta, quero refletir, com vocês, sobre essa problemática a partir da minha trajetória. Inspiro-me na escritora e professora universitária Conceição Evaristo, que desenvolve o conceito de “escrivência”, compreendido como o ato de contar histórias particulares que remetem a outras experiências coletivizadas. Ela nos alerta sobre os objetivos da

escrevivência, e diz: “[...] a nossa *escrevivência* não pode ser lida como história para ‘ninar os da casa-grande’, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.” (Evaristo, 2020, p. 54, grifos da autora).

Lembro-me que quando iniciei o curso de pedagogia sempre me questionavam, com um tom quase impositivo, se eu estava fazendo pedagogia porque gostava de crianças. Não que eu não goste, gosto, mas se fosse só pelo gosto pelas crianças eu poderia escolher tantas outras profissões. Como pedagogas, sabemos que a pedagogia é a ciência que se dedica à educação, e por isso está presente ao longo de toda a vida do sujeito, logo, se faço opção por estudar educação não é somente por um apreço às crianças.

Penso que essa imagem que associa a escolha da pedagogia somente pelo apreço às crianças é uma imagem socialmente construída com um propósito específico: diminuir as implicações políticas inerentes à nossa profissão. Minha amiga e pedagoga Mighian Danae, que hoje é professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em seu mestrado, dissertou sobre as professoras negras na educação infantil com o trabalho *Histórias do Ébano: Professoras Negras na cidade de São Paulo*. A pesquisa de mestrado interrogou 172 professoras de educação infantil sobre como elas se tornaram professoras. Fiz uma releitura dos dados desta pesquisadora e observei que somente 19 delas atribuíram a escolha da profissão ao gosto pelas crianças. Algumas atribuíram a escolha devido à importância do trabalho com as crianças, com a educação; citaram também a identificação pessoal com a profissão, outras apontaram para a educação como sacerdócio e por fim por terem poucas oportunidades em outras áreas.

Parece-me que associar a imagem da pedagoga ao gosto exclusivo pelas crianças é muito mais uma imagem imposta do que uma imagem

construída pelas profissionais. Constrói-se a imagem de que a pedagoga se torna pedagoga por gostar de crianças, para em seguida torná-las “tias” na escola, negando o lado político de sua escolha profissional.

Essas relações entre pedagogia, criança e o lugar de tia, dado às professoras, estiveram presentes desde os primeiros semestres do meu curso de pedagogia, nas escolas que atuei e nas conversas do dia a dia. Ainda no início do curso, quando comecei a ouvir falar do livro *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*, antes mesmo da leitura, eu já havia aderido à ideia de Paulo Freire, pois gostei da negação do lugar de tia dada à professora no título da obra. Nesse sentido, mesmo sem debater amplamente a ideia de parentesco associada à professora, eu, no meu íntimo, não aceitava que meus colegas do ensino médio, que cursavam Direito, Psicologia, Medicina e Veterinária, seriam ao final de seu curso chamados de doutores, e eu de tia.

Quero compartilhar com vocês a trajetória de escolarização da minha família, pois não foi fácil chegarmos hoje ao ensino superior. Na minha família paterna somos a primeira geração de mulheres a entrar na universidade. Das cinco netas da Dona Perina, todas somos professoras. A minha prima mais nova e eu somos pedagogas, duas de minhas primas mais velhas são formadas em Letras e Direito e também são pedagogas, e a minha irmã é enfermeira e também professora do curso técnico de enfermagem. A minha avó, Dona Perina, não sabia ler, mas ensinou a leitura da palavra e a leitura do mundo aos seus filhos, como diria Paulo Freire. O estudo para nossa família é uma ferramenta importante.

Minha avó nasceu em Carandaí, Minas Gerais, casou-se e veio morar em São Paulo, aqui ela sofreu humilhações e jurou “Na minha família há de ter professores e doutores”. Para minha avó, que nasceu na década de 30, a profissão de professor, assim como as profissões de

advogado e médico, popularmente chamados de “doutor”, tinha muito valor. Penso que ela não iria gostar nada dessa ideia de dar o lugar de tia à nossa formação docente, fruto de tanto esforço dela e de seus antepassados.

Se pensarmos nesse contexto em que minha avó nasceu, a educação escolar para a população negra era algo muito raro, e esse processo vinha desde o período da colonização. A população negra permaneceu à margem do ensino/catequização no período colonial e imperial. Na faculdade, estudamos em história da educação que a instrução nesse período era direcionada aos indígenas, órfãos vindos de Portugal e aos filhos de portugueses. A pedagoga e professora da Universidade Federal do Maranhão, Mariléia dos Santos Cruz, explica que o Estado brasileiro impediu o acesso dos negros à instrução pública durante o império em nível legislativo, proibindo a pessoa escravizada, e em alguns casos até o negro liberto, de frequentar a escola pública.

Apesar da inibição do Estado, nos últimos anos do Império e nos primeiros anos da República, a população negra se aproximou do saber escolar por meio de outras alternativas. Foram criadas escolas por iniciativa própria dos negros, por vezes eles se aproximavam de pessoas escolarizadas e conseguiam estudar, ou ainda em caráter de exceção acessavam a escola pública, asilos para órfãos ou escolares particulares. Esse cenário só começa a mudar, com maior inclusão dos negros e pobres, a partir da década de 70, com a democratização do ensino.

Acessar o espaço escolar na vida de uma pessoa negra no Brasil, a despeito das baixas possibilidades de ascensão social, tem se configurado como um caminho para uma vida melhor. Ao mesmo tempo, frequentar a sala de aula tem sido uma experiência cruel, permeada por discriminações e violências. A escola brasileira fere, perturba, desumaniza o alunado

negro a começar pelo currículo que, desde a colonização, está assentado sob o pilar eurocêntrico. A professora Eliane Cavalleiro (1999) em seu texto *O processo de socialização na educação infantil: a construção do silêncio e da submissão* afirma que as experiências de humilhação vividas pelas crianças negras na escola contribuem para condicionar os negros à submissão e ao fracasso. É importante notar que, apesar dessa realidade vivenciada por nós na infância, sobrevivemos ao ensino formal e retornamos como professoras. Acredito que muitas de vocês experienciaram os efeitos do racismo na escola.

Os meus familiares e os familiares de muitas professoras, enfrentaram diversas dificuldades e sacrificaram confortos materiais para nos mandar para a escola. Após gerações e gerações de pessoas negras fora do ensino formal, na minha família, finalmente nas últimas duas gerações formamo-nos em nível superior. E me parece um grande ultraje, depois de tanto esforço para entrar na universidade, quando entramos, não reconhecem a nossa formação, o nosso diploma e querem nos chamar de tia!

Nós somos netas de Dona Perina, Dona Lurdes, de Dona Maria, Dona Conceição; somos fruto de várias gerações de pessoas que trabalharam duramente como *donas* de casa, cozinheiras, babás, lavadeiras, vendedoras ambulantes, empregadas domésticas, escravizadas na lavoura, cana de açúcar, ou como amas de leite. Somos nós, também, que hoje somos reduzidas a tias. Mas não seremos, não nos calaremos, pois somos descendentes dessas Anastácias [P.S.] que não conseguiram calar.

Tenho observado, caras colegas de profissão, que a imagem de tia não é associada aos professores de todos os níveis ou áreas do ensino. A redução da professora à tia é direcionada às professoras formadas em Pedagogia, antigamente formadas tecnicamente no curso de magistério.

Vocês sabem o perfil das alunas desse curso, não é!? Basta olhar para uma sala de aula de pedagogia para constatar que a sala é formada por uma esmagadora maioria de mulheres que, via de regra, são oriundas de classes populares.

Convido vocês à leitura do texto *O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira* (2004). De acordo com essa pesquisa, a Pedagogia é um dos cursos mais acessados pelas mulheres negras nas instituições públicas do país. Este cenário no curso de Pedagogia tem se constituído nos últimos anos em decorrência das políticas públicas de acesso ao ensino superior, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), Programa Universidade para Todos (ProUni), além das políticas de ações afirmativas, fruto do trabalho dos movimentos negros e sociais.

De acordo com a professora da Universidade Federal da Bahia, Edilza Sotero, a distribuição desigual de mulheres e homens, brancos e negros nas carreiras não é uma questão específica dos dias atuais. A pesquisadora explica que essa distribuição é determinada socialmente, isto porque a estratificação das carreiras no ensino superior não está pautada por uma escolha individual, e sim estrutural. Ou seja, as matrículas de mulheres pobres e negras em pedagogia, um curso com baixa remuneração e prestígio social, ocorrem seguindo uma lógica que pretende manter a ordem social.

Na carreira de pedagogia, no campo da docência, há também hierarquias. Minha amiga e pedagoga Mighian Danae, em seu mestrado, constatou que a maioria das professoras negras em exercício na cidade de São Paulo estão na educação infantil. Dentro do exercício da prática pedagógica, as professoras da educação infantil são as menos prestigiadas socialmente, inclusive ganham salários mais baixos do que suas colegas do ensino fundamental.

É justamente nessa primeira etapa da educação básica, momento que as professoras trabalham com a primeira infância, que tem se convencionado em maior escala chamar as professoras de tia. Os argumentos são os mais variados, dizem que é melhor chamar de tia para que haja uma proximidade familiar entre as profissionais e as crianças, ou ainda se argumenta que as crianças teriam dificuldade em chamar as professoras pelo nome ou de professoras. E por fim, o argumento clássico, que se chama de tia para a construção de uma aproximação mais afetiva.

Olha, o meu pai sempre diz que de boas intenções o inferno está cheio. O fato é que impor a professora ao lugar de tia tem implicações políticas e omissões identitárias, precisamos nos atentar a isso. Neste livro do Paulo Freire, que perpassa meus questionamentos, ele expõe que a tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que se tenta dar ilusão de adocicar a vida da professora. Para ele, tenta-se amaciar a capacidade de luta no exercício de tarefas fundamentais, como, por exemplo, o de desafiar seus alunos desde a mais tenra idade através de jogo, de estórias de leituras que auxiliam na compreensão da necessidade da coerência entre discurso e prática. Para Freire, reduzir a professora à tia é uma tentativa de suavizar o discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos descamisados e contra os camisas. É uma tentativa de neutralizar o discurso que nega a existência das classes sociais, dos seus conflitos e um meio de promover práticas em favor exatamente dos poderosos.

Nós sabemos que as professoras da educação infantil estão em um lugar estratégico da vida do sujeito. Os anos iniciais da vida de uma criança têm forte influência no seu desenvolvimento futuro e em muitos aspectos é determinante em relação à vida adulta. Nesse lugar de mediação estão as professoras, e em São Paulo, de acordo com a Mighian Danae, nessa etapa

há um contingente significativo de mulheres negras. Penso que é estratégico que se busque a homogeneização identitária das professoras, justamente elas que lidam com essa fase tão importante da vida das crianças. Ao se fazer isso, tenta-se atenuar a capacidade de expressão e sensibilização que essas professoras podem ter diante das questões de raça, de gênero e classe que tanto oprimem no Brasil.

Trago novamente o texto da professora Eliane Cavalleiro (2024) sobre o processo de socialização na educação infantil; nele, a pesquisadora aponta a necessidade de se compreender a dinâmica das relações multiétnicas no âmbito da educação infantil como um recurso de avanço no combate ao racismo brasileiro e às desigualdades. Para ela, o entendimento desta questão é fundamental para se arquitetar um projeto novo de educação igualitário que possibilite a inserção social e os desenvolvimentos igualitários dos sujeitos.

A pesquisadora enfatiza que a possibilidade de as crianças receberem uma educação igualitária desde os primeiros anos escolares é um dever de todas as sociedades, pois as crianças pequenas são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelos mediadores, tornando-se vítimas indefesas dos preconceitos e estereótipos difundidos no dia a dia. Ela reitera que a educação infantil é idealizada como um espaço neutro, livre de preconceitos.

É urgente que assumamos que as opressões de raça, classe e gênero já estão na escola desde a mais tenra idade, elas estão na estrutura do país e se manifestam nas ações das famílias e das professoras. Essas opressões se evidenciam na escolha dos brinquedos e das brincadeiras, no afeto oferecido ao perfil específico de crianças, nas músicas, filmes e cantigas que reforçam a hegemonia branca e eurocêntrica. A interação entre crianças e professoras é pessoal e também política e, por isso,

profundamente marcada pelas experiências sócio-históricas dos sujeitos envolvidos nas interações. Eliane Cavalleiro (2024) pontua que o silêncio das professoras sobre a diversidade étnica facilita o desenvolvimento do preconceito e discriminação no espaço escolar.

A pesquisadora americana Glória Ladson-Billings, que se dedicou a desenvolver uma pesquisa sobre a educação nos anos iniciais, pontuou algo que quero chamar a atenção nesse debate. Para ela as diferenças de gênero, origem e sobretudo raça, alteram significativamente o modo como as professoras brancas ou negras relacionam-se com alunos e com a comunidade, e também como se constituem como professoras.

Talvez, colegas, uma maneira de tentar limitar as influências históricas e identitárias na prática docente é fazer com que as professoras se apropriem de uma identidade homogeneizadora, a de tia. A tia, no lugar da professora, corrobora para essa ideia de que as práticas na educação infantil não teriam um caráter político ideológico. Contribui, também, para que se crie a imagem de que não há cor, não há gênero e nem classe nas práticas escolares, para a ideia de que são apenas tias cuidando das crianças.

Outra leitura que podemos partilhar e talvez conversar depois é a da intelectual estadunidense bell hooks (2013) que, em seu livro *Ensinando a transgredir*, diz que percebeu em seus vinte anos de docência que os professores, qualquer que seja sua tendência política, apresentam sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas. Observo que este incômodo, relatado por bell hooks, pode se dar como consequência do histórico de escolarização que não pretende ver nem alunos nem professores a partir de suas marcas e identidades sócio-históricas, algo observável também no Brasil.

Parece-me muito característico da educação brasileira, e da educação de países que vivenciaram experiências coloniais, a dificuldade proposital em ver o professor em sua integralidade e identidade. Nessa relação, cito Freire (1967), em seu livro *Educação como prática de liberdade*, no qual o autor pontua que não é possível compreender a sociedade brasileira com seus avanços e recuos, sem uma visão de ontem, sem a apreensão em suas raízes.

O autor explica que no Brasil a inexperiência democrática é uma das mais fortes marcas do passado e está sempre disposta a florescer. O intelectual brasileiro diz que o Brasil nasceu dentro de condições negativas às experiências democráticas, nasceu e cresceu sem experiência de diálogo, de cabeça baixa, não houve a criação de condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático.

As nossas escolas espelham em muitos aspectos essas condições negativas de experiências democráticas em que o Brasil foi construído. Observamos isso quando a escola nega no currículo as contribuições dos diferentes povos que formaram a sociedade brasileira, quando propõe um currículo homogêneo que desconsidera as particularidades e falares regionais e principalmente quando não vê seus alunos e professores em sua integralidade, em suas necessidades físicas, afetivas, psicológicas, cognitivas e sócio-históricas.

Retomo aqui, nesse diálogo, minha história pessoal para marcar que omitir a identidade do professor faz parte de um projeto político antidemocrático cultivado no Brasil desde sua origem. A nossa entrada no sistema de ensino superior é trabalho de nossos antepassados e também dos movimentos negros e sociais, fruto de resistência. A entrada massiva de mulheres negras e pobres é resultado de luta por políticas de reparação

histórica. Neste momento da história, em que nós ocupamos um lugar estratégico socialmente para a transformação da sociedade, a imagem que vai sendo cristalizada no discurso escolar vem com objetivo de apagar de nossas práticas a nossa história e identidade; a imagem cristalizada cumpre a função de despolitizar a docência.

Não somos tias, somos professoras. Trago aqui o que Freire diz “[...] ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco.” (Freire, 1997, p. 9-10). Para ele, é necessário ousadia de quem quer se fazer para ser professora, é necessário ter disposição pela briga justa, lúcida em defesa de seus direitos, e é isso que convido a vocês para nosso embate na educação. Percebem que, ao dar-se o lugar de tia, e não de professora, busca-se limitar a atuação política de professoras em direção à transformação social?

Não quero que tenhamos a ilusão de que sozinhas vamos transformar o Brasil, e despejar toda responsabilidade de transformação nas mãos das professoras. No entanto, sem nós tampouco o Brasil se transformará. É como diz Ângela Davis “Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela.” (Davis, 2017, n. p. *apud* Alves, 2017, n. p.).

Para o Estado brasileiro, fundado em práticas antidemocráticas, é perigoso que se tenham professoras em vez de tias. Pois as professoras compreendem a importância política de educar as crianças para igualdade racial e de gênero, professoras trabalham diariamente nas interações com as crianças as diferenças sociais. Professoras tematizam nas brincadeiras os limites que devem existir entre nós e o outro, entre o nosso corpo e o do outro. As professoras ensinam as crianças, desde a mais tenra idade, que existem diferenças e que elas devem ser respeitadas. Enquanto as tias,

elas podem até ensinar, mas não têm essas obrigações políticas que são inerentes à profissão docente, este é um fator incisivo que Freire reitera em seu livro.

Finalizo nossa conversa com as palavras de Freire “Recusar a identificação da figura da professora com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à tia. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que a exigência política por sua formação permanente faz.” (Freire, 1997, p. 11).

Sheila Perina de Souza

P.S. Anastácia, mulher escravizada que por sua altivez foi castigada com uma máscara de ferro no rosto que só era tirada na hora de se alimentar.

Figura 1 - Anastácia



Fonte: Arago, J. E., 1839.

Deixo aqui as referências que usei, caso queiram continuar o diálogo com as autoras.

ALVES, A. Angela Davis: “Cuando la mujer negra se mueve, toda la estructura de la sociedad se mueve con ella”. **El País**, Madrid, jul. 2017. Disponível em: https://elpais.com/internacional/2017/07/27/actualidad/1501114503_610956.html. Acesso em: 18 nov. 2024.

ARAGO, J. E. Castigo de escravos, 1839. Litografia aquarelada sobre papel (sem dimensões definidas). **Coleção Museu Afro Brasil**, 2008. Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Jacques_Etienne_Arago_-_Castigo_de_Escravos,_1839.jpg. Acesso em: 18 nov. 2024.

BELTRÃO, K. I.; TEIXEIRA, M. de P. **O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000**. Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

CAVALLEIRO, E. dos S. O processo de socialização na educação infantil: a construção do silêncio e da submissão. **Journal of Human Growth and Development**, v. 9, n. 2, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/39447>. Acesso em: 18 nov. 2024.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de Nascimento de minha escrita. *In*: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrevivência: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 48-54.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas/Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

hooks, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

Da incompletude à insuficiência

Dri, minha amiga de profissão e de vida,

Não costumamos nos falar por esse meio, geralmente conversas casuais são suficientes para as nossas choradeiras habituais, mas, dessa vez, o incômodo pede uma argumentação mais longa e é bom que a deixemos registrada. Você conhece bem as contradições da vida de um professor progressista que ousa ensinar em tempos de conservadorismo, então acredito que pessoalmente o assunto também irá lhe interessar (se achar por bem, me ajude a encontrar outros tantos igualmente angustiosos, para com eles compartilhar o conteúdo desta carta, a fim de encontrarmos saídas, porque acredite, minha amiga, vamos precisar delas).

O incômodo: não me sai da ideia a impressão de que a incompletude intrínseca ao ato de educar tem sido socialmente lida como insuficiência, como brechas que não podem se tornar aparentes, porque repercutem como feridas expostas que requerem *band-aids* e não como marcas naturais do processo de ensinar.

Tentarei ser mais clara: lendo a primeira carta de Paulo Freire, presente no livro *Professora, sim; tia, não*, reparei que o autor pressupunha uma via de mão dupla na relação co-dependente do ensinante com o aluno.

Dizia ele: “É que não existe ensinar sem aprender [...] O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer.” (Freire, 2022, p. 55-56). Não poderia concordar mais. De fato, parece-me imprescindível que, se queremos nos aventurar como ensinantes, precisamos aceitar que só cumpriremos a missão a contento se nos deixarmos, em alguma medida, vulneráveis aos percalços do processo. É apenas se nos permitirmos preparar uma aula e mudar completamente os planos para atender às curiosidades virgens não previstas por nós ou se pudermos repensar as estratégias, as teorias e as metodologias todas em busca do brilho no olho do estudante, que seremos completos também como ensinantes. Você sabe, a jornada do que ensina só existe em função da jornada daquele que busca aprender.

No entanto, você que, como eu, lança-se todos os dias nessa jornada de incompletude, provavelmente irá concordar que tamanha vulnerabilidade não se dá sem riscos. O risco de nos tornarmos verdadeiros equilibristas de pratos: se voltamos nossa atenção ao aluno que apresenta maiores dificuldades em concluir seu percurso de aprendizagem, podemos desmotivar os que têm sede de desafios maiores. Ou então, se percebemos a necessidade de reformular uma aula, de readequar o linguajar ao público ou de revisitar uma teoria, é porque também reconhecemos que nossa atuação anterior não foi a mais adequada, atuação essa que pode ser facilmente lida pelos próprios alunos, por seus pais ou pela direção da escola, pelo governo ou pelo mercado, como um erro, uma ferida exposta. E aqui me angustio. Não, não pela constatação da inerente incompletude do ato de ensinar. Mas por ter notado que muitos olhos cercam,

vigilantes, essa íntima relação entre ensinante e aluno, que requer tanta nudez e suscetibilidade de ambos. E esses olhos não são invisíveis, não fazem nenhuma questão de ser. Eles se juntam a nós como se estivessem sempre ali, pranchetas na mão. Burocraticamente, registram as dores e dão o diagnóstico: incompletos, não, insuficientes! Impossível, então, não me questionar em que medida tamanha exposição tem afetado nossas práticas! Incontrolável também a vontade de entender como chegamos até aqui, como permitimos que tantos olhares adentrassem nossa sala de aula, roubando de nós - professores e alunos - o protagonismo por meio de um discurso no qual transformam, paulatinamente, nossa incompletude natural em insuficiência.

Agora, exposta também a esses questionamentos e metáforas de última hora, talvez você - que desde sempre se preocupa com os efeitos de um Brasil imerso na lógica neoliberal sobre a educação - compreenda o tamanho da angústia que é perceber que estamos nus, especialmente diante *desses* olhos e *dessa* realidade.

Para tentar responder a esses meus questionamentos, busquei voltar algumas décadas no tempo e gostaria de compartilhar com você o que descobri nessa Odisseia, porque imagino que sua reação diante dos resultados finais não será muito diferente da minha. A ideia é reconstruir momentos importantes da história da educação brasileira, a fim de observar a paulatina mudança ideológica que nos conduziu até o presente momento, porque tenho para mim que se à educação coube reformar-se para adequar-se à realidade do modelo neoliberal vigente, então, é possível que tenhamos adequado também ideologicamente (quicá linguisticamente) nossos princípios pedagógicos a esse modelo de mundo (mas é esse o modelo de mundo que queremos?). Suponho também (com bastante tristeza e um tanto de culpa) que, nós, professores, terminamos

por reproduzir, garantir e validar essa lógica, trabalhando como agentes da reforma mesmo sem nos darmos conta disso. De repente, olhamos para os lados e nos deparamos com todos esses olhos gestores vigilantes dentro de nossa sala de aula e percebemos nossos corpos mercantilizados e nossa natural incompletude transformada em insuficiência. Minha amiga, resta provar o ponto.

Comecei o tal resgate histórico partindo dos anos 90, porque até essa década viveu Paulo Freire e é ele quem trago como referência teórica para a noção de natural incompletude do ensinante, o que me leva a crer que, nessa época, ainda não era possível confundir incompletude com insuficiência. Imagino que, quando ele disse, em sua já referida carta, que a “[...] experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante.” (Freire, 2022, p. 56), não tinha em mente o conceito de Formação continuada ou o processo de bonificação financeira ao professor que se dedica a cursos e mais cursos de pós-graduação, vários deles *on-line*. Também, provavelmente, não imaginava que alguém o pudesse interpretar assim. Então, suponho que de lá para cá é que o caldo tenha de uma vez entornado. Por isso, comecei revisitando a Reforma do Ensino Médio de 1998.

Éramos bem jovens a essa época, ainda muito ocupadas com nossos próprios dramas da vida escolar de alunas do “primário”, mas preciso dizer que, enquanto isso, os poderosos de Brasília, na virada do século, preocupavam-se já em propor uma alteração curricular que se adequasse às novas demandas socioeconômicas. Quando li a respeito disso, minha amiga, esforcei-me para não ceder ao pensamento de que começamos mal. Você rirá da minha ingenuidade, eu sei, mas é que, em princípio, julgo a preocupação de adequar o currículo escolar às demandas da vida em sociedade muito legítima e concreta, afinal é necessário sobreviver.

É preciso que nossos alunos, no fim de sua jornada escolar, estejam aptos a trabalhar para que possam se sustentar e sustentar seus sonhos pessoais. Por outro lado, era desejável, como contraponto, resguardar a noção de que a educação é, sobretudo, um direito substantivo e uma ferramenta de aprimoração das capacidades críticas que, por sua vez, possibilitam repensar aquilo que tem mantido um sistema de constante opressão. Era necessário ponderar, para começarmos bem, que para aprender a ler o mundo (como diria Paulo Freire), é preciso ser um sobrevivente dele; da mesma forma que, para sobreviver ao mundo, é preciso saber lê-lo. No entanto, como previa minha intuição e como você também deve imaginar, esse contraponto não encontrou adequado espaço no Parecer de nº15/98; parecer esse que embasou teoricamente a conhecida reforma do ensino médio de 1998. Nesse documento, ficava evidente a pretensão de refundar a escola média. Havia ali uma grande preocupação com a adequação do currículo à demanda do novo século traduzida no seguinte conjunto de princípios: a indicação da interdisciplinaridade e a organização do currículo por áreas de conhecimento; a ênfase no protagonismo do aluno e no seu desenvolvimento por competências; a noção de um ensino contextualizado entre outros princípios que fundamentariam a construção de uma “cidadania de qualidade nova”.

(Faço aqui uma pausa para dizer que rio internamente ao imaginar suas expressões faciais lendo o parágrafo acima. Na minha imaginação, você lê o trecho umas duas vezes, na segunda reparando melhor as datas, para ver se espanta a cara de “ué, não é exatamente o que nos pedem para fazer hoje?”. Pensei o mesmo! E, de fato, a reforma do ensino médio de 1998 encontra muita ressonância na BNCC. Nada é coincidência).

Fiquei me perguntando depois dessa leitura se alguém à época, na comunidade escolar ou na academia, estranhou ou se incomodou com as propostas da reforma e descobri que sim, muitos! Mas, ao que parece,

ninguém sabia colocar em palavras as razões do nó que se formava na garganta, levaram um tempo para perceber que aquilo tudo era um verdadeiro “inferno semântico”, como disse uma vez Veríssimo (2001) para o jornal O Globo a respeito do neoliberalismo. Era possivelmente essa a raiz do incômodo. As diretrizes eram, a bem da verdade, uma verdadeira macarrodada mal digerida de teorias diversas, misturando intenções progressistas com argumentos conservadores (você já deve imaginar o quanto isso dificultou a crítica da reforma). A academia levou um tempo para entender o significado de alguns conceitos que ali vigoravam. Mas conseguiu. E acredito que vale a pena, no contexto desta carta, o exercício de levantarmos o tapete dessa reforma.

Como eu lhe dizia, a proposta era um verdadeiro “inferno semântico”, cheia de ambiguidades. Uma delas, que me chamou bastante a atenção, é a noção de ensino contextualizado, colocado como o centro de toda a reforma. Quando me deparei com essa expressão, jurei que certamente se trataria da ideia, compartilhada por muitos teóricos críticos da educação, de que os saberes escolares devem ter relação com questões concretas da vida do aluno, com seus saberes prévios, sua identidade cultural e sua classe social. Não é isso o que todos entendemos com a ideia de proporcionar um “ensino contextualizado”? Aparentemente, não. Descobri, muito surpresa, que essa concepção pode estar também relacionada ao princípio de eficientismo social. Contexto, nesse caso, seria o espaço de resolução de problemas por meio da mobilização de competências (uma ideia muito mais próxima da metodologia ABP (Aprendizagem baseada em problemas), que do sentido político que Paulo Freire, por exemplo, daria à expressão).

Curiosa, procurei entender também como foi a recepção dos conceitos de interdisciplinaridade e organização do currículo por áreas

de conhecimento (porque, você sabe, eles têm constantemente feito parte da nossa rotina), mas esses foram melhor aceitos. No entanto, descobri depois, lendo um dossiê que recupera algumas das análises acadêmicas da reforma (Aguiar, 2019), que esses conceitos também aparecem hibridizados no documento, misturados a matrizes teóricas diversas, especialmente associados ao modelo de competências.

E esse sim nada tem de híbrido. O modelo de competências, como você deve facilmente supor, tem uma origem claramente empresarial (ele era usado para selecionar e treinar trabalhadores). Não à toa tem como consequência o estímulo à competição e o conformismo social, por meio da responsabilização do trabalhador por seu desempenho.

Acabo de citar para você apenas alguns dos conceitos ambíguos que permeiam a macarronada mal digerida da Reforma, criticados por diversos teóricos alguns anos depois da vigência do documento. Com isso, a grande questão que ficou evidente para mim até aqui, minha amiga, é a de que a intenção da Reforma de 1998 era transformar a conhecida escola-fábrica, em escola-empresa. Essa impressão parece se confirmar quando comparo essa medida com outras da mesma época e gestão governamental. Todas elas evidenciam, orquestradamente, a diretriz mestra do governo FHC para a educação: otimizar a utilização dos recursos já existentes, que eram, em sua visão, suficientes. Falo dos PCNs e da LDB, mas também do Fundef e de outras medidas implantadas para o controle da eficiência, porque, veja, se na era do trabalho fabril especializado era importante que se vigiasse o corpo do trabalhador, punindo-o, inclusive, pela desatenção em seu trabalho individual ou na escola, punindo o aluno com a palmatória e o joelho no milho; a proposta da virada do século e da chegada do neoliberalismo era exercer o controle de produção por meio do cumprimento de metas (daí então a implantação do Sistema de

Avaliação da Educação Básica - o SAEB - e o aprimoramento do Censo Educacional).

Faço aqui uma pausa para reforçar a minha preocupação com essa última mudança citada, porque lembrei-me de uma frase que li em um dos artigos que estudava: se “[...] os dispositivos de segurança multiplicam a fabricação de riscos, os dispositivos de controle multiplicam a fabricação de públicos.” (Saraiva; Neto, 2009, p. 195). Eis, quem sabe, a origem da multiplicação de olhos dentro da nossa sala de aula de que eu lhe falava. Lembra-se? Com a implementação dos padrões de gestão e cumprimento de metas trazidos pelas empresas privadas, parece-me que passamos a ocupar a maior parte do nosso tempo com atividades de planejamento, aulas pensadas para que alunos obtenham um bom desempenho em exames os mais diversos e outras tantas tarefas burocráticas. E, então, viabilizamos que a relação ensinante-aluno, que é, ressaltado, naturalmente repleta de incompletudes, se tornasse cada vez mais calculável. Todos com acesso a um resultado ou outro, sentiram-se, de repente, muito à vontade para opinar a respeito das nossas práticas: o governo municipal, o estadual e o federal; a comunidade local; os pais; a mídia; a ONU; o BIRD; outros países; as comunidades virtuais! E nós, aqui, nus!

Dri, os olhos estão por toda a parte! Somos nós que os alimentamos?

Preciso voltar ao raciocínio para falar da repercussão da Reforma no chão da sala de aula. Não, minha amiga, ela não vingou como esperavam os seus autores. Há sempre uma discrepância natural entre a teoria e a prática, não é? É claro que todas aquelas ideias pintadas de modernidade foram brutalmente simplificadas na rotina da vida real. Prova disso é o espantinho que se transformou a tal da progressão continuada. Mas dirijo essa carta a você, não à toa. É porque sei que, nessa altura da verborragia, você - que, como eu, fascina-se pelo poder do discurso - já percebeu

que, se a prática foi decepcionante, as ideias vingaram. E a gente não pode, mas não pode mesmo (!), negligenciar o poder que um discurso oficial socialmente enraizado é capaz de exercer sobre o nosso cotidiano. Nós sentimos essa pressão sobre a nossa rotina, quando já crescidas e professorando nos anos subsequentes ao governo de FHC, você deve se lembrar! É bem verdade que, na era PT, a guinada neoliberal na educação desacelerou, mas o discurso ainda ecoava, o hibridismo conceitual ainda nos confundia a mente.

Para citar apenas um exemplo, foi nessa época, mais precisamente em 2004, que o ENEM tomou corpo e transformou-se em uma importante ferramenta de seleção para as universidades. Não que isso não tenha pontos positivos - tem sim e você os conhece bem! Mas não dá para negar que a prova se tornou mais um mecanismo de estímulo à competição, de reforço ao modelo de competências (vide a grade de correção da redação do ENEM) e de controle da performance escolar por meio do cumprimento de metas (tínhamos até um ranking nacional que classificava as escolas a partir dos resultados no exame!).

Isso não nos afetou a rotina? Todo o currículo do ensino médio precisou se adaptar às exigências da prova. A competição não se dava apenas entre alunos candidatos a uma vaga na universidade, mas também entre escolas. E, como não poderia deixar de ser, em meio à tamanha embriaguez conceitual que nos anuvia os olhos e à competição desenfreada, de repente começamos a confundir incompletude com insuficiência. Era preciso apontar o dedo e achar um culpado para quando os números apontavam um resultado ruim. Deve ser ele! Ela! Professor não-sei-de- quê. Tanto tempo trancados nessa sala, fazendo nada. Tantos anos de escolarização para esse resultado? Vivemos a sociedade da eficiência, do sucesso, da performance mensurada pelos números, que não mentem jamais.

Marcas de incompletudes são falhas no sistema, que deve ser mais uma vez reformado a fim de produzir resultados economicamente satisfatórios e vendáveis.

Era esse o discurso que insistentemente tentava penetrar a nossa sala de aula, minha amiga. E me aflige pensar que o discurso se materializou tantas vezes na nossa frente! Tantas vezes! Na figura do coordenador e do diretor que escorraçavam o desempenho de seus professores em inúmeras reuniões; na moça do RH que nos demitia; na caneta que vetava insistentemente o nosso aumento salarial; nas bandeiras que tomavam as ruas pedindo a censura dos professores em prol de uma escola sem partido. Os olhos estão em toda parte! Nós vimos isso!

Nós vimos isso?

Fico pensando que só o que o discurso precisava era de apenas uma brecha para de vez adentrar em nossas práticas. Um corte preciso, calculado e certo que veio em forma de *impeachment*.

Desde 2013 o Movimento pela BNCC, por exemplo, atuava para facilitar e influenciar a construção de um currículo nacional, com o apoio de vários grupos nacionais e internacionais. E se infiltrava aos poucos. Ganhou o palco quando? Com a chegada de Michel Temer no poder, obviamente. Não sei se você vai se lembrar ou se já prestava tanta atenção assim, como presta hoje, nas movimentações do Ministério da Educação, mas, nessa época, o então ministro Mendonça Filho alterou o processo de construção da BNCC, restringindo a participação de especialistas em educação ao instituir um Comitê Gestor da Base. A coordenadora do comitê: Maria Helena de Guimarães Castro. Conhece? Talvez não, porque éramos juvenzinhas, preocupadas ainda com nossos dramas de um aluno do ensino fundamental, quando ela apareceu pela primeira vez no cenário nacional, ainda no governo de FHC. No mesmo cargo!

Claramente, a versão final da BNCC nasceu a cara da mãe! E ninguém lhe percebeu os traços? Perceberam, sim. O texto foi aprovado contra a posição das principais associações e entidades científicas da educação, cito algumas: Anfope, Anped, Cedes, Forumdir etc. Mas o Conselho Nacional da Educação já havia sido devidamente emparelhado pelo senhor presidente e atuava de modo alinhado às empresas. Tratou logo, por isso, de acelerar a aprovação da Base mesmo sem uma proposta para o Ensino Médio (sempre estranhei isso! Você não?). Em resumo, não só os professores e acadêmicos (que, façamos a ressalva, participaram ativamente das primeiras versões da BNCC) foram excluídos da discussão final, como também foram ignorados em suas contestações no momento da aprovação do documento.

Estou me lembrando agora de um artigo que li da Marilena Chauí (2016), chama-se *Ideologia e Educação*, em que ela duramente nos lembra de que, muito embora educadores e acadêmicos detenham o discurso da educação, não somos nós os que se apoderaram do discurso sobre a educação. Infelizmente, é a burocracia estatal quem detém esse poder e, com isso, submete nossa prática pedagógica aos mandos e desmandos da ideologia do Estado. Diante disso, a autora leva-nos a refletir sobre quem é o professor no meio disso tudo. Somos aqueles capazes de conscientizar, revelar a opressão e anular a colonização, como idealizava Paulo Freire? Temo que não, minha amiga. Como seríamos se nós também fomos domesticados e docilizados pelo mesmo sistema de ensino bancário que buscamos combater? Como seríamos se, apesar de portarmos o discurso da educação, sobre nós incide o poder do discurso sobre a educação, que tem força jurídica?

Será, então, que, como supunha Victor Cousin, somos apenas “[...] um funcionário posto pelo Estado a fim de transmitir moral e civismo.”

(Cousin *apud* Chauí, 2016, p. 256). Também não gostaria de admitir que isso é o que nós somos, porque esse raciocínio poderia nos levar a abrir mão da luta que nos é cara e que compõe o nosso objeto de valor. Seria o mesmo que esvaziar de sentido o nosso percurso narrativo e nos entregarmos a um suposto fatalismo que eu não acredito ser real. Mas não são poucas as vezes em que a gente perde a batalha.

Eu ainda não durmo quando penso naquele nosso aluno, você sabe qual, porque voltamos nesse assunto com alguma frequência. Aquele, tão novo de tudo, que acabara de chegar amuado, sem saber bem como se comportar, com sua bolsa de estudos debaixo do braço, em um colégio de elite, tendo saído da periferia. Aquele em quem ninguém botava fé, porque “escrevia muito mal. Sabia de nada. Não armava uma conta decentemente, em pleno 6º ano”. E então nós, insistindo ainda em nos completarmos nele, percebemos o óbvio: era questão de tempo, era questão de contexto – agora sim, no sentido político de valorizar a bagagem que ele já trazia consigo antes de lançarmos sobre ele outras tantas. Meu Deus, era isso! A gente correu contra o tempo e correu pelas escadas da escola atrás de quem pudesse ajudar, porque era já quase a metade do ano: ia reprovar o menino! Ia perder bolsa, tudo. E dava para ajudar, sabe? A gente finalmente sabia como ajudar. Mas parecia um grito no vácuo, você se lembra? Ninguém escutava. Os que se juntaram a nós não somavam os dedos de uma mão. Eu não durmo até hoje, porque não foi só ele. Foram muitos os que nós perdemos para o eficientismo neoliberal. Mas ele não era insuficiente. Nós não éramos insuficientes. É que existe um ruído, um emaranhado de duplos sentidos que nos enredam e nos prendem em um labirinto de mal-entendidos, no qual a única saída parece ser as receitas neoliberais.

Para exemplificar: se, de repente, decidimos repensar estratégias didáticas a depender das respostas verbais e não verbais do nosso

aluno; somos lidos como professores ruins, que não explicam bem, que entediam os alunos e com isso não atingem metas. Receitam-nos, então, metodologias ativas ou um curso de manipulação de ferramentas tecnológicas educacionais. Se compreendemos os acertos e as insuficiências teóricas da nossa prática, se as revisitamos, reformulamos e estudamos; os olhos anotam ávidos em suas pranchetas: professores com má formação, não atingem metas. Por isso, necessitam, com urgência, de formação continuada ou de um sistema apostilado capaz de guiá-los aula a aula, coitados.

Não me entenda mal, minha amiga, não é que eu acredite que todas essas ferramentas (das metodologias ativas à formação continuada) sejam necessariamente ruins ou indesejáveis. O que tento dizer é: sozinhas essas soluções de varejo não são capazes de preencher as incompletudes da relação docente-aluno, que só se completa no ato de educar, respeitado o tempo pedagógico. Tenho para mim que somente a relação professor-aluno é capaz de ditar qual recurso ou estratégia é necessário para a efetivação do aprendizado. Os únicos olhos que interessam para mostrar os caminhos, são os do aluno.

Mas, ao que tudo indica, estamos longe ainda de reverter esse quadro. Não faz muito tempo, ainda em dezembro de 2018, o MEC de Temer propôs uma nova agenda para a formação dos professores, uma proposta de reformulação dos cursos de licenciatura, sem interação com a academia: a BNC de Formação do Professor da Educação Básica. Fecha-se o ciclo dos PCNs de Fernando Henrique Cardoso. Os olhos agora miram o ensino superior, que é para ver se a gente deixa de produzir professores com esse defeito de fábrica que é a insuficiência. Passou despercebido? Não. Houve a contestação dos de sempre: Anfope, Forumdir etc, houve um não desdobramento inicial. Mas a gente já conhece essa história, carece de repetir?

Sabe, minha amiga, o sentimento de angústia tem dado lugar ao de revolta (e duvido muito que você, mais geniosa que eu, também não o sinta daí de onde está). E talvez precisemos mesmo desses dois sentimentos juntos, porque enquanto a burocracia estatal detiver o poder do discurso sobre a educação, permaneceremos legalmente presos nessa lógica. Já que retomei nessa última afirmação o raciocínio da Chauí (2016), talvez caiba também resgatar aquela discussão sobre que tipo de professor conseguimos ser dentro desse sistema. Se o cenário não mudar radicalmente, acredito que o que resta aos progressistas que ousam ensinar em tempos de conservadorismo é ser o professor utópico, descrito pela própria Marilena Chauí (2016): aquele que de vez em quando consegue romper a lógica, mas que de vez em quando também cede. Às vezes acerta o alvo que é o aluno, às vezes o alvo que é servir ao Estado. E assim viveremos na esperança de multiplicar, grão em grão, esses momentos de rebeldia, conformando-nos em sermos até nisso incompletos.

Com carinho, angústia e revolta,

Samara Machado Pereira

Para saciar a sua curiosidade acadêmica, deixo aqui algumas referências teóricas que me auxiliaram nessa reflexão.

AGUIAR, M. A. da S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, e0225329, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?lang=pt>. Acesso em: 4 out. 2024.

CHAUÍ, M. de S. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-258, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hk-d5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?lang=pt>. Acesso em: 4 out. 2024.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

MOREIRA, E. V.; CASTRO, R. da S. A prática pedagógica do professor à luz da teoria do conhecimento. **Jornal do Commercio (Labor Omnia Vincit)**, Manaus, 8 jul. 2011. Caderno/Política. ed. 41.194, A4.

PINTO, J. M. de R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/n8yyYhkgN-fStcVrkBNXycXG/?lang=pt>. Acesso em: 4 out. 2024.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 187-201, jun., 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8300>. Acesso em: 4 out. 2024.

VERÍSSIMO, L. F. Ideologias (II). **O Globo**, Rio de Janeiro, Caderno Opinião, p. 7, 14 abr. 2001.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, jan., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pCKZ7W6d5XgqqTgnpBjCTWS/?lang=pt>. Acesso em: 4 out. 2024.

O antifreirismo no discurso político contemporâneo

São Paulo, 2020.

Prezado(a) professor(a),

Escrevo esta carta a você que vivenciou as tensões provocadas pelo golpe parlamentar e midiático que destituiu Dilma Rousseff do cargo de presidente da república e abriu espaço para a ascensão da extrema-direita no cenário político brasileiro. Isso mesmo, você que assistiu ao estabelecimento de uma polarização social forjada por meio da disseminação de notícias falsas nas redes sociais, patrocinadas, de modo ilegal, pelas elites financeiras do país. Você, camarada, que sentiu na pele a pressão dessa polarização entrando nas escolas com força arrebatadora, colocando contra a parede nós, professores e professoras, que nutríamos alguma esperança de poder contribuir para a construção de uma outra realidade social.

Queria saber se você sentiu medo.

Porque eu senti!

Pra falar a verdade, foi uma das piores experiências que já vivenciei nesses 12 anos de docência. Eu, que estava acostumado a manter uma relação amistosa com os estudantes, fui surpreendido com acusações do que se passou a chamar de “doutrinação ideológica”. Pareceu-me que, de uma hora para outra, estudantes e responsáveis se propuseram a travar um verdadeiro combate à liberdade de expressão dos professores. Sabemos, porém, que isso não foi espontâneo, porque eles foram influenciados por parlamentares, youtubers, apresentadores de televisão e lideranças religiosas, empenhados em emplacar, na sociedade, uma narrativa embebida de valores conservadores, associados a uma agenda econômica neoliberal.

O mais doloroso foi ter de escutar dos estudantes que eu deveria falar apenas sobre o que, segundo eles, dizia respeito à minha disciplina: a matemática; que o meu papel era cumprir a “grade de conteúdos obrigatórios” e não ficar perdendo tempo com coisas inúteis. E eu cheguei a me questionar sobre a pertinência dessas reivindicações. Seria possível, afinal, assumir uma tal neutralidade na sala de aula? Por outro lado, seria correto manter-me calado ante à ascensão, ao poder nacional, de uma extrema-direita com características marcadamente fascistas?

O fato é que essa suposta neutralidade não passa de uma tomada de posição, mas em sentido contrário, isto é, em favor dos opressores. Afinal, não existe um ensino puro da matemática. Os conteúdos estão, explicitamente ou não, sempre mediados por premissas epistemológicas, ontológicas, gnosiológicas e teleológicas. Ninguém fala só de matemática. Ocorre que, o que reverbera junto aos conhecimentos matemáticos, em uma aula, pode acabar por favorecer a reprodução do sistema capitalista, com todas as desigualdades que o sustentam, ou por oferecer alguma alternativa concreta para as classes subalternas.

Com esse entendimento, sem me intimidar com os primeiros ataques recebidos, continuei na mesma trilha, tratando política, história, economia, cultura e matemática como coisas indissociáveis – que são; ousando não perder de vista a categoria da totalidade na atividade de ensino. Isso, no entanto, não fazia parte de projeto educacional hegemônico, pensado de modo a garantir as condições de reprodução do capital. Acontece que eu só fui ter noção disso muito recentemente.

Permaneci firme nessa empreitada até o dia em que uma colega de trabalho comentou que um vídeo meu estava sendo compartilhado nas redes sociais. Tratava-se de um vídeo em que, segundo ela, eu estava sentado sobre a mesa, falando de diversidade sexual com os estudantes. O título da postagem: “professor faz apologia ao homossexualismo (SIC): ideologia de gênero nas escolas”. O vídeo fazia parte de uma série de manifestações que tinha por lema a máxima “protejam nossas crianças!”. Quando comecei a investigar os possíveis responsáveis pela filmagem, descobri que áudios das minhas aulas já estavam permeando os grupos de *WhatsApp* de familiares dos estudantes das duas escolas em que trabalhava.

Certo dia, cheguei a uma dessas escolas e o diretor me chamou para uma conversa. Disse-me que um grupo de pais e mães o haviam procurado para fazer reclamações sobre alguns professores e que eu estava nesse meio. Dentre as acusações, havia a de que eu fazia propaganda político-partidária; que assustava as crianças falando de “macumba e coisas do demônio”; que queria destruir os sonhos dos estudantes, dizendo que eles não poderiam ficar ricos no futuro só porque eram pobres; que chamava os filhos deles de pobres; e que ensinava as meninas a abortar, além de incentivá-las a dançar Funk.

Minha sorte foi trabalhar com uma gestão que conseguiu lidar muito bem com a situação. Sem demora, marcamos uma reunião com esses familiares, junto aos professores envolvidos e, depois de longas

discussões, chegamos a um consenso. Porém, isso não evitou que o ano seguinte fosse marcado por uma debandada dos estudantes daquela escola. E os que restaram, já não frequentavam os projetos que eu oferecia; evitavam interagir comigo; assumiram um comportamento apático nas aulas. Posteriormente, fiquei sabendo que muitos dos pastores da região alertavam, nos cultos religiosos, sobre a existência de “professores doutrinadores” que precisavam ser combatidos. Foram meses de muita tensão. Cheguei a me afastar de um dos cargos por conta disso. Não vou negar que fiquei assustado, sem saber o que poderia me acontecer, dentro ou fora da escola.

Provavelmente você, se não vivenciou algo parecido, deve ter ouvido algumas histórias desse tipo. Porque não foram raras. E deve saber também que essa onda de ataques foi se constituindo a partir de um movimento de defesa do Projeto de Lei nº 193/2016, intitulado “Escola Sem Partido” – o qual visava a impor um controle ideológico ao trabalho dos professores. Esse movimento, que acabou ganhando proporções alarmantes, contribuindo com a ascensão da extrema-direita ao poder, teve características bastante peculiares. Dentre elas, quero evidenciar uma que chamarei de “antifreirianismo”. Trata-se de uma série de agressões proferidas contra o filósofo brasileiro, internacionalmente reconhecido, Paulo Freire.

Se procurarmos, nas redes sociais ou nas plataformas de busca da *internet*, memes, *tweets* e declarações reportadas pela imprensa com conteúdo difamatório relacionado a esse autor, vamos encontrar, facilmente, uma série de ocorrências. Trago aqui alguns exemplos que gostaria de comentar:

1. *Tweet* publicado por Carlos Bolsonaro, vereador do Rio de Janeiro e filho do presidente da república, em 19 de setembro de 2020: “Paulo Freire: admirador de Karl Marx por suas próprias

palavras, formador de frases boçais e sem sentido. Este é o patrono da educação brasileira. O resultado é óbvio: ao longo de anos ocupamos os piores rankings de educação do mundo” (Bolsonaro, 2020, n. p.).

2. Declaração de Miguel Nagib, advogado e coordenador do movimento Escola Sem Partido, em entrevista concedida à Revista *Galileu*, em 02 de maio de 2017: *“O que a gente defende é que alguns dos ensinamentos de Paulo Freire se chocam com a Constituição. Nossa crítica é de natureza jurídica, porque o uso da sala de aula para efeito de transformação da sociedade, como ele defendia, dependendo da maneira com que isso é aplicado, viola a liberdade dos estudantes e a neutralidade política e ideológica do Estado”* (Souza, 2017, n. p.).

3. Declaração do ministro da educação, Milton Ribeiro, em entrevista concedida ao jornal *Estadão*, em 24 de setembro de 2020: *“Tive a pachorra de ler o texto mais famoso dele, que é a ‘Pedagogia do Oprimido’. Eu desafio um professor e um acadêmico que venha me explicar onde ele quer chegar com as metáforas, com os valores. Ele transplanta valores do marxismo e tenta incluir dentro do ensino e da pedagogia”* (Ribeiro, 2020, n. p.).

4. Declaração do presidente Jair Messias Bolsonaro, em pronunciamento público realizado na saída do Palácio da Alvorada, em 16 de dezembro de 2019, a respeito do encerramento do contrato com a TV Escola: *“Era uma programação totalmente de esquerda, ideologia de gênero, dinheiro público para ideologia de gênero. Então, tem que mudar. Reflexo, daqui a 5, 10, 15 anos vai ter reflexo. Os caras estão há 30 anos [no ministério], tem muito formado aqui em cima dessa filosofia do Paulo Freire da vida, esse energúmeno, ídolo da esquerda”* (Souza, 2019, n. p.).

É importante notarmos que, embora esses excertos tenham sido retirados de contextos diferentes, e os discursos neles contidos, proferidos por pessoas distintas, eles estão de alguma forma interligados. Por um lado, é de conhecimento público que todas as personalidades citadas, para além do

próprio presidente, pertencem ao núcleo de apoio do governo Bolsonaro. Por outro lado, também podemos observar que as construções discursivas presentes nesses excertos mobilizam sentidos muitos semelhantes no que se refere à figura do educador Paulo Freire e ao conteúdo da sua obra – o que as remete a uma mesma formação ideológica.

Das características que podemos depreender desse conjunto de excertos, uma primeira se refere à tentativa de associação do nome de Paulo Freire ao de Karl Marx. Os discursos aí expressos repercutem a ideia de que o filósofo brasileiro teria conseguido relacionar os valores marxistas à atividade docente, fazendo com que os professores passassem a doutrinar em vez de ensinar. Tal prática, nas palavras de um advogado, estaria violando a neutralidade política e ideológica do Estado. E isso seria um fator determinante para o fracasso da educação brasileira.

Uma segunda característica diz respeito à tentativa de desqualificação da obra freiriana. Nos discursos referidos, os escritos desse autor são taxados de “sem sentido” e “sem direcionamento”. Podemos perceber que nessas asserções está subentendido que os enunciadores desacreditam, acham inviável ou simplesmente são contrários (e por isso mesmo menosprezam) o projeto de transformação social que Freire acredita poder levar a cabo por meio da educação.

O tom desqualificante desses discursos é aguçado pela acusação de que Paulo Freire é um formulador de “frases boçais”, isto é, toscas, desprovidas de cultura, inteligência, sensibilidade e sentimentos humanos. Há, inclusive, o comentário de que nem mesmo um acadêmico seria capaz de interpretar essas frases. Destaca-se aqui um problema bastante sintomático: o de que os próprios enunciadores não foram capazes de compreender, com a mínima profundidade, os conteúdos políticos e pedagógicos que constituem a teoria freiriana.

Por fim, uma terceira característica a ser apontada se refere à tentativa de tipificação negativa da “figura idolatrada pela esquerda”. Partindo do pressuposto de que seus opositores nutrem tanta adoração por Paulo Freire a ponto de conceberem-no como um ídolo, os enunciadores trataram de enfatizar os aspectos negativos dessa figura, insinuando, com isso, a debilidade dos adeptos da teoria freiriana.

Em certa passagem, o filósofo é designado como um “energúmeno”, isto é: por um lado, um homem exaltado, desatinado, desequilibrado por paixão ou obsessão; por outro lado, um indivíduo ignorante, boçal e imbecil.

Observemos, também, que os enunciadores não estão apenas apontando uma casualidade, quando se referem à aproximação do pensamento de Paulo Freire ao de Karl Marx. Eles estão fazendo uma acusação, na perspectiva de que se trata de algo realmente condenável. Com efeito, este último, além de ter desenvolvido uma abordagem metodológica capaz de explicitar a existência de uma luta de classes que se constitui a partir da exploração do trabalho humano, também foi coautor do *Manifesto do Partido Comunista*, no qual apresenta a viabilidade concreta de realização de um outro modelo de sociabilidade.

Karl Marx é um crítico do sistema capitalista e um dos teóricos do comunismo. Foi ele quem apontou que a superação do atual estado de exploração humana não é algo que se passa no plano das ideias, mas um movimento histórico e material, que pode ser alcançada a partir de uma revolução. É verdade que esse pensamento influenciou uma série de movimentos, em vários países, com notáveis conquistas e contradições. Mas é verdade, também, que ele passou a ser alvo de intensos ataques, por parte de potências imperialistas como os Estados Unidos, especialmente durante o período da Guerra Fria.

A propaganda anticomunista difundida internacionalmente teve grande penetração no Brasil, em particular nas décadas em que estivemos sob o regime ditatorial militar. Um regime que perseguiu Paulo Freire, obrigando-o a se manter exilado por cerca de 16 anos. E é fato que os efeitos dessa propaganda reverberam até os dias de hoje. Aliás, o discurso proferido por Jair Bolsonaro, ainda na condição de deputado federal, em abril de 2016, dia da votação do *impeachment* da presidenta Dilma, foi bastante representativo disso:

Perderam em 1964. Perderam agora em 2016. Contra o comunismo. Pela nossa liberdade. Contra o Foro de São Paulo. Pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff. Pelo Exército de Caxias, pelas Forças Armadas. Por um Brasil acima de tudo e por Deus acima de todos, o meu voto é sim! (Bolsonaro, 2016, n. p.).

Para além da flagrante apologia à tortura, observamos nesse discurso um explícito posicionamento anticomunista – algo que é forjado dentre os membros do aparelho repressivo do Estado capitalista, que não foi criado para servir como um regulador neutro, mas com a finalidade de manter a reprodução metabólica desta ordem socioeconômica. E foi justamente com esse tipo de discurso que Bolsonaro conseguiu ser eleito. Segue-se que seus apoiadores comungam, em alguma medida, desse posicionamento, contrapondo-se a quem represente qualquer ameaça de reativação do pensamento comunista, sob a justificativa de garantia da ordem.

Paulo Freire parece ter representado essa ameaça, assim como o próprio Partido dos Trabalhadores (PT), sendo ambos transformados em ícones antagonistas do projeto político bolsonarista. Vale lembrar que Freire foi secretário de educação da gestão Luiza Erundina (do PT),

na prefeitura de São Paulo, entre 1989 e 1993. Além disso, sua nomeação como patrono da educação brasileira se deu durante o governo petista de Dilma Rousseff. Tudo isso deixa evidente a aproximação entre o educador e o partido – o que implica certa afinidade de concepções, projetos e ideais. Você deve se lembrar de que o PT foi o principal partido concorrente de Jair Bolsonaro nas eleições de 2018, e que a estratégia eleitoral desse candidato contou com um forte apelo “antipetista”, que acabou lhe rendendo importantes vantagens. Tal estratégia consistiu em inflar, com sentidos socialmente negativos, algumas palavras-chaves como “petismo” e “petista”, para empregá-las contra qualquer adversário ou projeto que defendesse ideias contrárias às consideradas aceitáveis pelo núcleo bolsonarista. Dessa forma, conseguiram criar um antagonista nacional, que somente um Messias (Bolsonaro) poderia combater.

No processo de manipulação dos sentidos dessas palavras, é notório que a campanha bolsonarista lançou mão de todo o conteúdo anticomunista difundido pela propaganda imperialista. E é nesse contexto que Paulo Freire, Lula, Dilma e o próprio PT se transformam em agentes antipatrióticos a serviço do comunismo. Acontece, porém, que nem Paulo Freire, nem a atual cúpula do PT assumem uma perspectiva revolucionária como estratégia política. Em determinada passagem de uma carta escrita aos educadores e educadoras, Freire vai explicitar seu posicionamento:

Recusando qualquer interpretação *mecanicista* da *História*, recuso igualmente a *idealista*. A primeira reduz a consciência à pura cópia das estruturas materiais da sociedade; a segunda submete tudo ao todo-poderosismo da consciência. Minha posição é outra. Entendo que estas relações entre consciência e mundo são dialéticas (Freire, 1993, p. 38).

Reduzindo a dialética histórico-materialista de Marx à condição de uma *interpretação mecanicista qualquer da história*, e recusando-a deliberadamente, Freire se desprende daquilo que nos possibilita vislumbrar, de modo objetivo, a possibilidade de estabelecimento de um outro modelo de sociabilidade; aquilo que aponta para as transformações materiais necessárias à emancipação humana. E, sem esse referencial, ele acaba por cair na armadilha de acreditar que, por meio das disputas políticas, no seio da democracia burguesa, será possível dar cabo dessas transformações – isto é, acreditar que é possível reformar o capitalismo, tornando-o progressivamente mais humanizado. Vale dizer que essa ideia já foi refutada pelo próprio Marx.

Distanciando-se da estratégia socialista revolucionária, Paulo Freire chega a apostar em um diálogo entre partidos progressistas e conservadores. A esse respeito, observemos mais esta citação, retirada de uma outra carta:

Será a consciência crítica de nossa responsabilidade social e política, enquanto sociedade civil, não para substituir as tarefas do Estado, deixando-o dormir em paz, mas aprendendo a mobilizar-nos e a organizar-nos para melhor fiscalizar o cumprimento ou o não-cumprimento, por parte do Estado, dos seus deveres constitucionais, que nos levará a bom termo no enfrentamento deste problema. Só assim poderemos caminhar no sentido de um amplo diálogo, no seio da sociedade civil, juntando legítimas representações suas e os partidos, progressistas e conservadores, no sentido de estabelecer-se quais os limites mínimos que poderiam se conciliar com contraditórios interesses dos diferentes segmentos da sociedade. Quer dizer, estabelecer os limites dentro dos quais essas diferentes forças político-ideológicas se sentiriam em paz para a continuidade da administração pública (Freire, 1993, p. 20).

O que o autor está defendendo é a mesma política de conciliação de classes aplicada pelos governos petistas nos 13 anos em que estiveram no poder – uma política que não representa perigo algum para as classes dominantes, porque é incapaz de transformar a estrutura de um modelo de sociabilidade que naturaliza a exploração do homem pelo homem. A própria ascensão de Bolsonaro à presidência, com a consequente destruição das conquistas sociais acumuladas, é a prova de que tal aposta no jogo democrático burguês e na reforma progressiva do capitalismo não passa de um grande equívoco estratégico.

Do ponto de vista dos interesses da classe trabalhadora, esse abandono da perspectiva revolucionária no projeto político presente tanto no estatuto do PT, quanto na teoria freiriana, é algo que precisa realmente ser criticado. Mas é fato que essa não é a mesma crítica proferida pelos conservadores bolsonaristas, até porque, se eles mesmos admitem que não conseguem compreender os escritos de Paulo Freire, tampouco compreenderão o projeto político a ele ancorado. A essas pessoas, aliás, pouco importa o compromisso com a realidade; o que importa, mesmo, é a guerra idealista de narrativas, a qual, de fato, nos importa combater.

Mas, para isso, é preciso que superemos nossos medos.

Sigamos na luta!

Thiago Mena

Seguem referências das notícias e do livro que consultei para a escrita desta carta:

BOLSONARO, C. (@CarlosBolsonaro). “Paulo Freire: admirador de Karl Marx por suas próprias palavras...”. **Twitter: @CarlosBolsonaro**, 19 set. 2020. Disponível em: <https://x.com/CarlosBolsonaro/status/1307371705585856515?lang=ar>. Acesso em: 4 out. 2020.

BOLSONARO, J.; BRASIL.; CÂMARA DOS DEPUTADOS. Sessão: 091.2.55.O, Orador Jair Bolsonaro, PSC-RJ. **Discurso de Parlamentares**, Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/SitaqWeb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=091.2.55.O&nuQuarto=3&nuOrador=1&nuInsercao=359&dtHorario-Quarto=14:04&sgFaseSessao=OD&Data=17/04/2016&txApelido=JAIR%20BOLSONARO,%20PSC-RJ>. Acesso em 4 out., 2020.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 3. ed. São Paulo: Olho D’água, 1993.

RIBEIRO, M. Volta às aulas não é tema do MEC, diz ministro. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 24 set. 2020. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/voltas-as-aulas-no-pais-e-acesso-a-web-nao-sao-temas-do-mec-diz-ministro/>. Acesso em: 4 out. 2024.

SOUZA, M. Chamado de energúmeno por Bolsonaro, Paulo Freire será homenageado no Senado. **Carta Capital**, São Paulo, v. 25, n. 1023, p. 16-17, dez. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/chamado-de-energumeno-por-bolsonaro-paulo-freire-sera-homenageado-no-senado/>. Acesso em: 4 out. 2020.

SOUZA, M. Legado de Paulo Freire é defendido por uns e odiado por outros. **Revista Galileu**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 42-45, 2 maio 2017. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2017/05/legado-de-paulo-freire-e-defendido-por-uns-e-odiado-por-outros.html>. Acesso em: 4 out. 2020.

Do silenciamento das mulheres ao amor à posição feminina

São Paulo, 2020.

Estimada Lia Rangel (*in memoriam*),

Há pouco soube da existência – e da interrupção forçada – de seu trabalho com rodas de leitura e de escrita autobiográfica. Contaram-me que era inspirado em Cora Coralina, em Clarice, e na mulher-lobo de Clarissa Pinkola Estés. Seria do campo da Educação uma oficina nesses moldes? Poderia chamar-lhe “professora”?

Penso que sim, se considerarmos a proximidade, apontada por Paulo Freire (1970) entre as atividades de leitura e de escrita e o exercício de lidar com a própria opressão. Você desejava que as mulheres se engajassem em uma pesquisa a respeito de si próprias, que se valessem de seus percursos e corpos de modo mais livre, encontrando, assim, sua voz na escrita, a partir das obras de outras mulheres. Então você estudava, aprendia e ensinava. Ao inspirar o endereçamento que lhe faço, ensina-me neste momento.

Sabe, agora que tenho me ocupado em refletir a respeito da escrita, da linguagem e da posição feminina, penso que teríamos tanto a conversar! Por este motivo, peço licença para entrar na sua roda, apostando que uma carta sempre chega a seu destino (Lacan, 1998).

Você soube que suas amigas e alunas continuam a lhe escrever, não é mesmo? Em sua página do *facebook*, escrevem sobre sonhos, fragmentos cotidianos ou o modo como estão estreando na escrita de si. Elas lhe chamam de “bruxa”, “deusa” ou “fada”. Embora manejassem palavras, você parece ter transmitido a elas que o mundo do “além” – além das próprias palavras e dos sentidos estabelecidos – tem muito a nos inspirar. A sua ausência nos faz produzir, seja pelo medo da morte ou pelo desejo de honrar a (sua) vida.

São as trajetórias de gente corajosa que nos tocam deste modo. Não à toa, você escrevia uma dissertação na qual o corpo, em adoecimento, era o motor de sua escrita. Então você ousou dizer, de modo embasado cientificamente, que “[...] aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica.” (Freire, 1993, p. 8).

Imagino que você deva ter passado pela obra de Paulo Freire. E você deve ter gostado dele. Vocês combinam, pois gostam de roda e de construir um pensamento junto. Aliás, queria te contar aqui sobre os pensamentos que me ocorreram ao ler um livro dele, chamado *Professora, sim; tia, não* (Freire, 1993). À época do encontro com este texto, eu estava refletindo sobre alguns pontos de minha experiência em uma Oficina de escrita para alunos haitianos. Nela, impactou-me a falta de participação das mulheres, bem como o modo como os homens falavam delas ou por elas, como se ali elas não estivessem – ou justamente por elas estarem ali,

de um modo servil. E assim deveriam ficar? Certas enunciações pareciam soar deste modo.

Em uma roda de leitura, por exemplo, um rapaz comentou o impacto que lhe causara a atitude da personagem principal de uma história que estávamos lendo, de autoria de Lygia Bojunga [P.S.1.]. Tratava-se de uma mulher que havia se mudado do Rio de Janeiro para o Rio Grande do Sul, motivada por um relacionamento amoroso de curta duração. A seu ver, *Ela não poderia ter ido atrás de um homem. Ela largou o lugar dela, de mulher, para seguir um homem. Uma mulher não faz isso. O homem é que tem que ir atrás. Ela é louca.*

Você já deve ter reparado, Lia, como é frequente que um homem chame uma mulher de louca quando ela ousa seguir o caminho do desejo. Quando ela ousa mudar de lugar, em busca de novas paisagens: seja de cidade, de país, do lugar de mãe para o de mulher ou do de dona de casa para o da profissional competente. Incomodava-me, então, o modo aparentemente fixo como a mulher era situada nas narrativas da oficina.

Para fazer vacilar tal fixidez, programamos uma atividade de leitura e de escrita acerca dos possíveis lugares que a mulher pode ocupar na cultura, no Brasil e no Haiti. Consistia na leitura e no debate de duas peças jornalísticas que traziam perspectivas distintas quanto à posição da mulher brasileira. A primeira era um conjunto de três notas cuja ênfase recaía sob aspectos estéticos e corporais da mulher. A segunda peça era uma notícia a respeito de uma modelo conhecida como *Pocahontas*, que salvara duas mulheres das agressões de um motorista de aplicativo, imobilizando-o enquanto chamava a polícia. Enfatizava, portanto, a quebra do estereótipo da mulher fragilizada que seria salva por um homem redentor.

Inicialmente, havia sete mulheres e seis homens presentes à oficina. Após a leitura das peças jornalísticas, as mulheres permaneceram

em silêncio ou interromperam a atividade, deixando a sala. Quatro homens entregaram uma produção escrita sobre o tema, em geral direcionando a discussão para as diferenças entre os aspectos físicos das mulheres haitianas e brasileiras. Entre as mulheres, duas entregaram papéis assinados, mas em branco. Fico aqui pensando como você teria reagido se tivesse sido você, e não eu, a pessoa a coordenar a atividade, Lia...

Como você teria interpretado a entrega das folhas em branco? A mim, parecia tratar-se da “assinatura” de um silenciamento que já ocorria na escola. Talvez, inevitável. Outras colegas professoras haviam alertado de que mexer com o tema “mulheres”, entre os alunos haitianos, seria “mexer em um vespeiro”. Mas, como não mexer, ao entendermos a escrita sob a perspectiva freiriana?

Mesmo pensando assim, o “fracasso” dessa atividade ainda me instiga, sabe Lia? Que estratégias não nos ocorreu para dar voz às mulheres? Deveríamos ter separado os homens, para que enfim as mulheres pudessem falar? Não perpetuáramos, assim, a segregação?

Quanto ao material escolhido para a atividade, a única mulher que se arriscou a falar, ofereceu-nos uma pista. Ela afirmou que conseguia se enxergar, como mulher, a partir dos dois recortes de jornais. Afinal, era possível se ver tanto como alguém que quer corresponder à expectativa masculina (às vezes machista, decerto), quanto alguém que pode quebrar as barreiras de estereótipos de gênero, como os de força e agressividade (geralmente associados ao universo masculino) em prol de uma atitude de sororidade para com outra mulher. Teríamos oferecido, então, “soluções binárias” para um debate sobre os modos de a mulher se colocar na cultura? Ainda que este fosse o caso, a aluna não pôde debater a posição segundo a qual não se constrangia a uma ou outra “solução” dada por uma outra mulher, situada na função de professora. Sua interessante reflexão foi dita apenas a mim – e em voz baixa.

Situações como essa me fazem pensar no que Paulo Freire (1981, p. 23) nomeou por “cultura do silêncio”, em seu livro *Ação cultural para a liberdade*. Para ele, trata-se do resultado de uma estrutura cultural hermética, como a de um latifúndio, na qual as condições opressoras condicionam os trabalhadores a uma determinada visão de mundo centrada em uma autoridade. O autor nota que mesmo quando as condições concretas já se alteraram, ou seja, quando as pessoas já vivem em um lugar mais democrático, a “cultura do silêncio” continua a vigorar, penetrando na “nova realidade”.

Penso ser possível transpor, em certa medida, esse pensamento de Freire para a oficina de escrita sobre a qual lhe conto. Certa vez, uma aluna entregou-me um texto no qual afirmava *ser um benefício* morar em um país com uma política de combate à violência contra a mulher, como seria o caso do Brasil. Podemos supor, então, que para algumas dessas mulheres, havia o reconhecimento de que, ao migrarem, suas condições de vida, como mulher, também poderiam se alterar. Entretanto, a experiência da oficina de escrita apontou-nos a existência de obstáculos para uma possível discussão a respeito da “cultura do silêncio” que afeta essas mulheres, possivelmente de modo mais arraigado no Haiti.

Seguindo o pensamento de Freire, mas fazendo uso das palavras escolhidas por Carlos Drummond de Andrade (1996), no poema *A ilusão do migrante*, penso que talvez elas quisessem nos dizer:

Que carregamos as coisas,
moldura de nossa vida,
rígida cerca de arame,
na mais anônima célula,
e um chão, um riso, uma voz
ressoam incessantemente
em nossas fundas paredes.
(Andrade, 2016, p. 14).

Para intervir em situações assim, Freire (1981) sugere que busquemos não nos sobrepor à “visão de mundo” do grupo com o qual trabalhamos, não os “invadindo culturalmente”, mas também não se adaptando a essa visão de mundo. (cf Freire, 1981, p. 30). Coisa difícil essa, não é mesmo, Lia? Gostaria de saber como você lidava com os conflitos das mulheres da sua oficina, como as tocava de modo que elas pudessem escrever sobre as “rígidas cerca de arame” (Andrade, 2016, p. 14) que carregam.

Na visão do autor, seria preciso dar “uma volta crítica”, partindo da própria visão de mundo do grupo (Freire, 1981, p. 30). Talvez tenha nos faltado tato para seguir essa direção na oficina. Podemos, ainda, ter nos encontrado com equívocos, considerando que é fácil tropeçar na linguagem, sempre ideológica, em nossas cercas.

Até mesmo a obra de Paulo Freire não é imune a isso, sabe? É curioso que ao ler *Professora, sim; tia, não*, eu pensava ter encontrado uma convocação para que as mulheres professoras de sua época mudassem de posição, participando do discurso escolar de modo mais profissionalizado e menos alienado a discursos patriarcais. Nós, mulheres em especial, costumamos ser os alvos preferenciais de discursos cujos efeitos são os de fixar e objetalizar.

Os discursos são, afinal, aquilo que nos vincula, o que nos posiciona socialmente. Então, ao balançar essa posição fixa, da mulher atrelada ao universo doméstico, Freire parecia-me nos convidar a uma mudança de discurso. Há quem diga que, quando há essa troca discursiva, podemos ali localizar a incidência de um discurso outro, pautado pelo amor (Lacan, 2008).

Todavia, acabei descobrindo que uma tal leitura pode ser considerada parcial, visto não levar em conta os incômodos de muitas das leitoras com o modo de dizer de Paulo Freire. É uma trama complexa, pois até mesmo as autoras que percebem o teor sexista de alguns termos

usados por Freire, no decorrer de sua obra, por outro lado, apontam que *Professora, sim; tia, não* contém um avanço no que concerne às mulheres, pelo fato de ele endereçar-se a elas de modo direto, considerando incidências discursivas que lhe são específicas.

Encontrei o reconhecimento de uma certa ambivalência referente à questão feminina no pensamento de Freire na obra da afro-americana bell hooks (2013). No capítulo dedicado ao autor, em seu livro *Ensinando a transgredir*, a autora conta que embora estivesse ciente do sexismo da linguagem de Freire, ela foi tomada por uma frase, a qual chamava a atenção para o fato de que “[...] não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde.” (Freire *apud* hooks, 2013, p. 66). Para hooks, a convocação de uma mudança de posição como essa reconhecia a subjetividade dos menos privilegiados de uma forma que muitos textos feministas não conseguiam fazer.

No mesmo texto, hooks (2013) também nos lembra de que “[...] a oposição binária tão embutida no pensamento e na linguagem ocidentais” (hooks, 2013, p. 70), complexifica a questão. Todavia, o modelo de pedagogia de Freire teria acolhido a crítica feminista, além de continuar a gerar efeitos emancipadores nos sujeitos, incluindo as mulheres.

Apoiada em tais ponderações como a de hooks (2013), escolho sublinhar, em *Professora, sim; tia, não*, o acento à convocação das mulheres a uma mudança de posição, em detrimento da presença de possíveis termos sexistas contidos na obra freiriana. Talvez por estar influenciada por outras perspectivas, e por outras linguagens, ainda menos atualizadas sobre as mulheres, mas que nem por isso deixaram de ter um efeito positivo sobre mim.

Cito, por exemplo, o livro *Sexualidade feminina*, da psicanalista francesa Françoise Dolto (1982), no qual a autora diz coisas indispensáveis acerca da mulher, às vezes de um modo impensável para os dias de hoje. Em sua época, Dolto foi a única mulher a falar num grupo de ginecologistas homens que acreditavam deter um saber sobre o corpo feminino.

Disse coisas como o modo de satisfação feminino ser muito mais amplo, fluido e diversificado do que o masculino, embora nem mesmo a mulher possa localizá-lo muito bem, ou falar sobre ele. Sublinhou que mesmo que as coisas não sejam dizíveis, não quer dizer que não existam ou não gerem efeitos. Falou ainda a respeito do amor de uma menina por si mesma, como futura mulher, ser depositário da forma como outras mulheres (mães, tias, avós), assim como pais e irmãos, puderam nomear sua diferença sexual.

São mulheres como Françoise Dolto, que nos ajudam, Lia, a ver que a posição feminina é difícil de ser acolhida, amada ou mesmo compreendida. Ela e outros autores e autoras ajudaram a fazer uma disjunção entre o gênero e as posições sexuadas de homem e de mulher, que qualquer ser falante pode assumir, colocando-se de um lado ou outro no discurso (Lacan, 2008). Ao questionarem os limites da categoria “gênero”, tais teorizações fazem contribuições ao campo dos estudos feministas (Cossi; Dunker, 2017).

As feministas olham para a história e nos apontam os lugares de incidência da opressão às mulheres: na linguagem sexista, na divisão desigual do mercado de trabalho e das tarefas domésticas, entre muitos outros. Pelo que soube, ao propor saraus apenas para mulheres, você pretendia apontar as desigualdades que elas enfrentam no ambiente literário, não é mesmo, Lia? Como você fez, precisamos continuar a denunciar a falta de espaço para as mulheres.

Mas, outra luta, igualmente necessária, é a de poder olhar para esse “núcleo” feminino rejeitado em qualquer ser falante, observando suas nuances. Uma das formas de rejeição se dá pelo silenciamento, que “[...] é a condição universal da opressão” (Solnit, 2017, p. 35) e que atinge de um modo específico as mulheres, mas que pode articular-se com outras categorias, entre elas a de classe, raça e pobreza (cf. Solnit, 2017).

Além de apontar a necessidade de questionar as categorias de feminino e de masculino, assim como fizera Freud e, na mesma trilha, Dolto e Lacan, a escritora feminista Rebecca Solnit (2017) lembra como a violência contra as mulheres também afeta os homens, ao exigirem deles o silenciamento de aspectos da sua vida e de sua identidade interior, para a manutenção de certos rituais de poder.

Aliás, posso dizer que, em minha história, a maior cicatriz em minha posição feminina articula-se à vivência de ter testemunhado uma prática persistente de silenciamento sofrida por um homem. Como Paulo Freire (1970) nos ensina, a gente pode se identificar ao opressor, ficar fascinado por ele, perpetuando assim a opressão. Mas, se era um homem que era silenciado, por que enxergar nisso um silenciamento que concernia a mim, como mulher?

Em grande parte, porque este homem estava em uma posição feminina (Lacan, 2008). Ele olhava o mundo e se satisfazia nele desde um certo ponto de “além”: por meio das artes, ruídos sem sentidos que ainda não podíamos chamar de música, de tiradas jocosas e outros recursos que rompem com o instituído – entre eles, com um certo jeito de ser homem. Trata-se de uma posição que também pode implicar caminhos devastadores, em excessos que apontam um “porvir” difícil de ser barrado. As pessoas costumam temer o porvir e onde ele pode dar. Que a gente não se engane: a posição feminina diz respeito a todos, sabe Lia? Sim, você sabia. Eu suspeito que Paulo Freire também. Mesmo que tenha escorregado em termos que “pegaram mal” com muitas mulheres, penso que o autor tangenciou a ideia de posição feminina, a partir de uma dimensão política.

Ao falar nas qualidades de uma educadora ou de um educador democrático, Freire (1993) cita a necessidade de que ela ou ele alternem o ato de falar *aos* educandos ao ato de falar *com* os educandos. Essa alternância seria, para o autor, uma “forma despretensiosa” (Freire, 1993, p. 59)

de se portar, na direção de gerar um espaço acolhedor e tolerante, propício à escuta do outro em sua diferença. Segundo esse pensamento, embora a direção democrática seja a de acatar as decisões da maioria, é preciso exercitar a difícil arte de permitir a expressão das divergências.

Penso ser interessante a escolha de Freire pelo adjetivo “despretensiosa”, para caracterizar uma posição do professor diante do aluno e das divergências que podem surgir em uma sala de aula. Despretensiosa e, ao mesmo tempo, potente, segundo o autor. Parece-me possível, aproximar esse modo “freiriano” de estar aberto à alteridade ao que tentei aqui delinear como sendo a “posição feminina” em psicanálise: um lugar discursivo sustentado em um não-saber sobre o outro, cujo efeito é o de escutá-lo (e tocá-lo), de modo não impositivo.

Se for este o caso, Lia, sigamos no desafio de acolher a posição feminina em nossos trabalhos com a palavra, fazendo surgir o amor à diferença e à livre circulação das amplas possibilidades do dizer. Com ousadia e alegria, esses substantivos femininos que, olha só, chegam a ecoar o seu nome.

Despeço-me, com gratidão e carinho, ciente de que a partida de mulheres como você costuma inspirar recomeços.

Ana Silvia de Moraes Nascimento

PS.1. BOJUNGA, L. **O rio e eu**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

Foram estas as obras que mencionei em minha carta:

ANDRADE, C. D. **Farewell**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

COSSI, R. K.; DUNKER, C. I. L. A diferença sexual de Butler a Lacan: gênero, espécie e família. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, p. e3344, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/ZZnwtz3KCFrTHfTcVy5qV3q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.

DOLTO, F. **Sexualidade feminina**: libido, erotismo, frigidez. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1993.

hooks, B. Paulo Freire. *In*: hooks, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013, p. 65-82.

LACAN, J. **O seminário, livro 20**: mais, ainda. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LACAN, J. Seminário sobre “A carta roubada”. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 13-66.

SOLNIT, R. **A mãe de todas as perguntas**: reflexões sobre os novos feminismos. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Professores, sim; e defensores da brasilidade linguística

São Paulo, 2020.

Prezados estudantes de licenciatura e futuros professores,

Ando muito preocupada com algumas coisas que estão acontecendo no mundo e, em especial, no nosso país, como a pandemia; a disseminação da intolerância por meio de discursos de ódio; a alteração de certas palavras, com o objetivo de se criar fatos ou argumentos falaciosos; e a forma como nós, professores de língua, abordamos essas questões em sala de aula. Tomei a liberdade de escrever-lhes algumas palavras, no intuito de sensibilizá-los para alguns pontos que penso serem importantes para o exercício de nossa carreira.

Este ano, em nosso grupo de pesquisa, lemos o livro *Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar*, de Paulo Freire, no qual o autor menciona que: “Sem intervenção do educador ou da educadora, intervenção democrática, não há educação progressista” (Freire, 2019, p. 53). Fiquei dias refletindo sobre o que é uma intervenção democrática. Creio que a intervenção democrática passa, primeiramente, pela questão da escuta. Uma escuta que permite à criança ocupar o seu lugar de sujeito,

ao mesmo tempo que é uma forma de não exercer poder sobre o outro, mas essa escuta não é nada simples, pois exige do professor formação e preparo para exercê-la.

Em algumas situações, intervenção democrática perpassa questões como a importância de olhar para os alunos, observar as suas realidades, levando-as em conta quando planejamos as nossas aulas. De igual forma, também devemos considerar a língua pela qual nos dirigimos a nossos estudantes, Freire ressalta que a professora em um bairro popular deveria ser cuidadosa com as palavras, respeitar a sintaxe, a semântica, a prosódia, e, sobretudo, a identidade cultural dos educandos (Freire, 2019).

Como professora e alfabetizadora, penso que o ensino da língua tem uma estreita relação com a intervenção democrática proposta por Freire. Esse tema me causa desconforto pelas preocupações já elencadas, em especial, a forma como ensinamos a língua, e, por isso, quero conversar com vocês sobre este assunto, futuros professores, para que, desde o início de suas trajetórias, reflitam sobre a(s) língua(s) de seus alunos e qual(is) língua(s) ensinar e ouvir na escola.

Precisamos valorizar as variedades linguísticas que os sujeitos trazem consigo, pois elas carregam marcas sociais, culturais, econômicas e regionais dos seus falantes. Muitos professores pensam que valorizar as variedades linguísticas dos alunos é não lhes ensinar nada novo e mantê-los apenas com o seu jeito errado de falar.

Contudo eles se enganam. É possível mostrar aos alunos novos mundos, culturas e línguas, inclusive as brasileiras, que, no título desta carta, denomino como brasilidade linguística. Escrevo-lhes na esperança de despertá-los para essa possibilidade: como profissionais, reconhecerem as variações linguísticas e mostrarem aos nossos alunos que eles são capazes de ser políglotas em línguas estrangeiras, nas línguas brasileiras e até na(s) tão famosa(s) língua(s) portuguesa(s).

Embora Paulo Freire seja considerado patrono da educação brasileira, ele tem sido alvo de críticas infundadas pelo atual governo. Na quarta carta do autor, intitulada Identidade Cultural e Educação, o professor Paulo nos aconselha a refletir acerca das relações de identidade cultural. Ele afirma que essas relações sempre têm um corte de classe social e dos sujeitos da educação – educadores e educandos –, o que impõe uma prática educativa, pois a identidade dos sujeitos tem a ver com as questões curriculares e de ensino e aprendizagem.

Apesar de a língua ser uma manifestação social de determinada comunidade, ela se realiza pela fala que, como aponta Bakhtin (1981), é um ato individual de vontade e de inteligência em que o sujeito falante organiza as combinações e utiliza o código da língua para expressar seu pensamento pessoal.

Quando ouvimos os falares dos nossos alunos, é importante termos em mente que a enunciação de cada um deles é uma criação individual e, portanto, criticar a sua língua pode ser interpretado pelo aluno como uma crítica a ele. Por outro lado, no seu falar, há elementos idênticos aos de outras pessoas da comunidade linguística a que ele pertence, a língua que ele fala é também um sistema estruturado que obedece a normas linguísticas específicas que não dependem da consciência individual.

É comum ouvirmos a expressão: Fulano(a) não sabe falar direito, mas o que significa falar direito? Inculcar uma língua padrão e fingir padronizar a fala? Sim, fingir, porque ninguém fala a língua prescrita pelos manuais. Então, tendo sido envolvidos por esse discurso facilitador de uma língua una, reproduzimos em nossas aulas a fictícia ideia de uma Língua Portuguesa, distante de nós, e mais distante ainda dos nossos alunos.

Desse modo, por meio das trocas linguísticas, acabamos por exercer uma forma de dominação que Bourdieu (2008) chama de relações de poder

simbólico. Segundo ele, o sistema de ensino favorece a desvalorização dos modos de expressão populares e impõe o reconhecimento da língua legítima.

Essa dominação não acontece de forma direta, mas de maneira que quem a ela está submetida pensa estar tendo a possibilidade de escolha. É uma imposição inconsciente e não coercitiva. Esse poder aparentemente sugestivo, que se propaga por meio de pessoas e coisas, é a condição de êxito para que todos os tipos de poder simbólico se realizem sobre o *habitus* de determinada pessoa.

E daí o reconhecimento, de uma falsa identidade linguística, arrancado à força por esta violência – que é invisível e silenciosa – se manifesta por meio de declarações como a que mencionei há pouco: Fulano(a) não sabe falar direito. Esse tipo de reconhecimento se mostra claramente e com mais força por meio das coerções a que os dominados, numa tentativa, consciente ou inconsciente, de alcançarem a correção, sujeitam “[...] os aspectos estigmatizados de sua pronúncia, de seu léxico [...] e de sua sintaxe, ou então, na confusão que os faz ‘ficarem sem ação, tornando-os incapazes de ‘encontrar suas palavras’, como se ficassem de repente expropriados de sua própria língua’”. (Bourdieu, 2008, p. 39).

Penso que ignorar os conhecimentos linguísticos dos estudantes, além de ser uma intervenção nada democrática, avessa à que defende Paulo Freire, é uma forma de silenciá-los – porque não consideramos o seu discurso – e invisibilizá-los, porque, enquanto sujeitos, os ignoramos. À medida que a escola exerce esse tipo de violência, ela faz com que os alunos percam pouco a pouco a garantia de enunciação, por acreditarem que a(s) sua(s) língua(s) não comporta(m) as condições discursivas que os permitam ser agentes de uma verdade adquirida e, portanto, os seus discursos não podem ser considerados.

Assim, de modo gradativo e concomitantemente com outras instâncias, que de igual maneira exercem outras formas de dominação e violência, esses alunos vão se transformando em sujeitos ignorados, e o processo de invisibilização vai se concretizando. Sugiro que vocês leiam Foucault – um livro de 2007 que indico ao fim desta carta –, ele discorre, dentre tantas coisas, sobre esses conceitos de silenciamento e invisibilização do sujeito, que, a meu ver, é de grande importância para nós, professores, para que nos apropriemos de processos autoritários que atuam de forma contrária às atitudes de um professor progressista e que exerce um apagamento das identidades dos alunos.

Falando em conceitos teóricos, há uma frase de Paulo Freire, caros estudantes, que frequentemente me vem à memória, vocês devem conhecê-la: “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]” (Freire, 1989, p. 9). Quero compartilhar com vocês uma divagação que volta e meia aparece nos meus pensamentos.

No meu entendimento, não vejo hierarquia entre elas, penso que a leitura do mundo e a leitura da palavra são atividades constantes e complementares, uma impulsionando a outra, e o movimento dialético entre essas leituras é fundamental na educação dos sujeitos, mas é preciso sensibilidade e espírito democrático do professor, para que ele proporcione essa relação.

Às vezes, meus caros estudantes e futuros colegas de profissão, essa afirmação pode parecer óbvia, mas é preciso dizer e redizer para que não repitamos os erros autoritários do passado. O fascismo e o nazismo ganharam muitos adeptos por meio da totalização da linguagem, e por isso repito, precisamos desconstruir a ideia fictícia de uma língua única, porque ela não existe. Essa criação contribui para o apagamento da pluralidade das identidades e convence os dominados que, expropriados de suas línguas e distanciados de suas culturas, são convencidos pelo discurso do outro.

Goebbels, ministro da propaganda do governo nazista, imbuído da noção de uma língua única, que não admite divisões, para disseminar as ideias e ações nazistas, manipulou a linguagem de tal maneira que hoje se considera que esse nefasto momento histórico se caracterizou por ter uma linguagem própria, a linguagem do nazismo ou a linguagem do terceiro Reich, como bem aponta Victor Klemperer no título de seu livro. De acordo com o filólogo alemão “[...] o nazismo se embrenhou na carne e no sangue das massas por meio de palavras, expressões e frases impostas pela repetição, milhares de vezes, e aceitas inconsciente e mecanicamente.” (Klemperer, 2009, p. 14).

Esse livro mexeu comigo de uma forma que não consigo descrever a vocês. Sabe aqueles livros que mudam algo dentro de nós de modo que não conseguimos mais ver certas coisas da maneira como víamos antes? Pois é, foi isso o que aconteceu comigo. Klemperer (2009) diz que a língua conduz o nosso sentimento, dirige a nossa mente e, quanto mais a gente se entregar a ela de forma inconsciente, mais natural ela parecerá. Isso pode ser perigoso. Ele questiona o que pode acontecer se a língua for portadora de elementos venenosos e responde a essa indagação de modo impactante: “Palavras podem ser como minúsculas doses de arsênico: são engolidas de maneira despercebida e parecem ser inofensivas; passado um tempo, o efeito do veneno se faz notar.” (Klemperer, 2009, p. 55). Essa frase faz tanto sentido hoje, quando vemos os discursos anticiência em meio à pandemia que estamos vivendo!

Hannah Arendt (2009) fala que a introdução do horror absoluto facilita a sua repetição e o torna banal. Como as palavras, as expressões e, agora, o horror, repetidos cotidianamente, tornaram-se um veneno para a nossa população e contribuíram para muitas das mais de cento e vinte e três mil vidas [P.S.1.] que o Coronavírus ceifou no Brasil.

Klemperer (2009), no livro que eu citei há pouco, dá como exemplo que, se alguém empregar o termo fanático no lugar de heroico e virtuoso, acaba por acreditar que um fanático é um herói virtuoso. O nazismo não criou essas três palavras, mas adulterou o significado delas. É isso o que acontece quando há o sufocamento das diversas significações e se passa a veicular uma única forma de interpretação. Percebem o quanto não valorizar as identidades dos alunos e reproduzir a ideia de que há apenas uma forma correta, a língua X, pode trazer graves consequências? E assim como Goebbels e Hitler, hoje vemos governantes adulterando o significado de tantas palavras. Discursos de ódio, de intolerância e de ignorância são disseminados por meio de incansáveis repetições. A ideia de totalização, de homogeneização e de unitarismo é uma invenção, e é nossa tarefa desvelar aos alunos as multiplicidades que há na nossa sala, na escola, na comunidade e nos variados espaços sociais, por isso, é importantíssimo escutarmos os estudantes e conhecermos as suas línguas.

Me despeço, nesta carta, fazendo um pedido a vocês, futuros professores, para que não se repitam os erros do passado, mostremos aos nossos alunos que eles têm vozes, têm línguas e têm histórias. Elas existem. E são carregadas de diferentes marcas sociais, culturais e linguísticas da comunidade de onde eles vêm.

Selma Regina Olla Paes de Almeida

PS.1. FOLHA DE SÃO PAULO. Brasil ultrapassa 4 milhões de casos e 123 mil mortes pela Covid-19. **Folha de São Paulo**, Equilíbrio e Saúde, 2 set. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/09/brasil-ultrapassa-4-milhoes-de-casos-e-123-mil-mortes-pela-covid-19.shtml>. Acesso em: 18 nov. 2024.

Envio abaixo as referências dos textos e dos autores a que me referi ao longo desta carta, caso vocês se interessem em ler mais sobre os assuntos:

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução: Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

KLEMPERER, V. L. **LTI**: a linguagem do terceiro Reich. Tradução: Miriam Bettina Paulina Oelsner. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

“Olha o cerrado!” Ou como aprendi pensar a realidade para poder transformá-la

São Paulo, 2020.

Aos meus alunos e minhas alunas;
futuros professores e futuras professoras,

Antes de ser professor, assim como todos da nossa profissão, fui aluno de outros professores, que, por sua vez, foram também alunos e assim por diante. Um deles - um professor calvo que ostentava uma barba branca comprida, chamado Domingos - chegou a me reconhecer como seu futuro colega. Depois da apresentação de um trabalho oral, disse-me: “Você *tem bossa* para professor”. *Ter bossa* era uma expressão daquele tempo para *leva jeito para a coisa*. Nós, professores, sempre sabemos – sem pensar muito no assunto – que alguns daqueles ali nas nossas salas de aula vão um dia nos suceder e continuar o trabalho a que nos dedicamos tanto. Aquele professor sabia. Como dou aulas – na maioria das vezes – em cursos de licenciatura, não preciso ter a mesma sensibilidade do professor Domingos, a maioria de vocês irá se tornar professor.

Você pode estar se perguntando qual é a minha motivação para lhe escrever esta carta. Eu lhe digo já. Em sua Primeira Carta: “Ensinar – aprender. Leitura do mundo – leitura da palavra”, no livro *Professora, sim; tia, não*: cartas a quem ousa ensinar, Paulo Freire dizia que costumava evitar no início dos seus cursos “[...] exposições ditas teóricas sobre matéria fundamental da formação dos futuros educadores e educadoras.” (Freire, 2021, p. 43). Ele achava que o mais importante para nós educadores e futuros educadores era discutir a nossa tarefa política. O que eu quero aqui nesta carta é compartilhar com vocês momentos-chaves da minha formação, discutir uma codificação das minhas experiências como aluno e futuro professor.

Além de me ensinar as matérias da escola, os professores me ensinaram também a ensinar. Aprendi tanto com aqueles que considerava bons professores, quanto com aqueles que considerei medianos e com aqueles que considerei ruins. Houve também aqueles professores que me fizeram mal. Foram ofensivos e me humilharam diante dos colegas. Com esses últimos aprendi a mais difícil das lições: perdoar. Na realidade, isso quem me ensinou foi uma aluna. No início de minha carreira, tive um desentendimento com uma aluna; elevei o tom da voz e proferi palavras nada amigáveis. Isso me perseguiu por anos. Um dia, tomei coragem, encontrei o perfil dela em uma rede social e lhe escrevi.

Eu nunca esperei que ela me respondesse, pois não tinha ideia do tamanho da generosidade de minha ex-aluna. Ela foi muito cordial. Disse que nem se lembrava do ocorrido, lamentou que eu tivesse guardado aquilo por tanto tempo e me perdoou. Foi com ela que aprendi a perdoar professores que me fizeram mal. Foi perdoadando que me liberei das memórias ruins daqueles momentos; então pude ressignificar tudo aquilo e não passar adiante o mal que um dia fizeram comigo.

Os nossos alunos também são nossos professores. As situações e as circunstâncias nos ensinam. Trocar de lugar com o outro, inverter as posições de aluno e professor, descer do seu lugar de autoridade, respeitar os espaços de convivência, tudo isso é aprendizado. Entender a geografia das nossas relações sociais nos permite ter ciência de onde estamos e onde precisamos estar. Paulo Feire, na carta que já mencionei aqui, afirmava que o nosso lugar como professores nunca pode ser “longe” de nossos alunos, mesmo quando trabalhamos à distância. Uma tia ou um tio podem continuar a ser tio e tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos. O professor, ao contrário, tem de estar sempre próximo.

Por falar em distâncias e geografia, isso me lembra de uma outra passagem da minha relação com a escola. Fiz parte dos meus estudos em Itumbiara, uma cidade do sul de Goiás, que ficava na fronteira com a região do Triângulo Mineiro. Foi lá que eu aprendi a ler e escrever. Lá, tive pela primeira vez uma aula de geografia. Inicialmente, nem sabia o que essa disciplina ensinava. Logo aprendi que seria um espaço para falar de países, cidades, montanhas, rios, mares e florestas. Logo eu signifiquei aqueles momentos como os instantes em que estudaríamos os lugares ao redor do mundo.

Estudávamos países, estados, cidades, vilas e comunidades, bem como climas, formações rochosas e vegetações. Uma das vegetações me chamou especial atenção por sua excentricidade. Lembro-me até hoje. A professora falava sobre o Cerrado. Ele era descrito como sendo formado “por gramíneas, arbustos esparsos e árvores pequena de troncos robustos e retorcidos”.

Eu ficava lendo e relendo essa descrição que a professora havia escrito na lousa. Imaginava como poderia ser aquele lugar. Eu não sabia o que eram gramíneas. Deviam ser um tipo de grama, pensava. Tinha uma

vaga ideia de o que seriam arbustos, mas o adjetivo “esparso” não fazia parte de meu vocabulário. Assombrava-me, sobretudo, as árvores pequenas de troncos retorcidos. Imaginava que eram árvores do meu tamanho ou menores. Para entender a imagem mental que eu tinha do Cerrado naquela época, diria hoje que seria um lugar cheio de bonsais plantados no chão, cercado pelos arbustos que apareciam nos cenários das histórias em quadrinhos. Imaginava que não era preciso subir naquelas árvores pequenas de troncos retorcidos e que poderíamos alcançar as suas folhas mais altas esticando a mão. O Cerrado na minha cabeça de criança era como um cenário de *Alice no País das Maravilhas*. Um lugar fantástico e mágico.

Naquela época, eu tinha viajado pouco. Além de Itumbiara, conhecia apenas as cidades de Passos, em Minas Gerais, onde nascera a minha mãe, a cidade de Petrópolis no Rio de Janeiro, onde meu pai havia nascido, Franca em São Paulo, onde eu havia nascido e as duas cidades em que havia morado antes: Icem e Pedregulho, ambas no interior de São Paulo.

De tanto ler sobre aquelas descrições de vegetações no caderno, eu fui muito bem na prova de geografia. Tirei 10. Uma nota que correspondia a reproduzir na prova aquilo que havia lido tantas e tantas vezes no meu caderno.

O meu sonho naquele ano era conhecer o Cerrado. Perguntei ao meu pai se algum dia ele poderia me levar para ver o tal Cerrado. “Vamos agora”, disse ele. Me colocou no carro, andamos cerca de algumas ruas até um terreno em que havia um mato com algumas árvores e me disse: “Olha o cerrado”.

Na ocasião, duvidei. Achei que ele estava mentindo, fazendo uma piada. Principalmente, porque meu pai era dado a fazer piadas, e porque eu já conhecia aquele lugar; e em nada se parecia com o cenário de *Alice no país das Maravilhas*.

- Mas não tinha que ter gramíneas? – perguntei.
- Ali as gramíneas.
- Atrás do mato?
- Não. É o mato. Gramínea é um outro nome para mato.
- Gramínea é mato?
- Um tipo de mato.
- E arbusto esparso?
- Ali um.
- Aquilo?
- Ele é esparso por causa das folhas?
- O que?
- O que é esparso?
- É um arbusto esparso porque ele é espalhado. Ali tem outro e ali outro. Espalhados por isso são esparsos.
- Arbusto é aquilo, então. – disse eu um pouco desapontado. – E as árvores pequenas?
- São essas.
- Essas não são pequenas. São grandes.
- Pequenas em comparação com outras que são maiores.
- Têm maiores?
- Bem maiores. Está vendo ali do outro lado do rio. Aquela é maior.
- Mas então não são essas árvores que são pequenas. É aquela que é grande. Essas são normais iguais às outras.
- É que em outros lugares... – meu pai entendeu naquele momento, que eu não iria compreender que aquelas árvores eram pequenas, se a grande maioria das árvores que eu conhecia eram daquele tamanho. Ele parou e pensou um pouco antes de responder. Aí continuou. – Na sua sala de aula, os alunos são do seu tamanho, maiores ou menores?

– Do meu tamanho, maiores e menores.
– Tem algum do meu tamanho?
– Não tem.
– Então em comparação à sua sala de aula, eu seria grande.
– Já entendi. No seu time de futebol, você é pequeno. É um dos menores.

– Sou. Na floresta, por exemplo, a maioria das árvores é como aquela do outro lado do rio e não como essas. Por isso, essas aqui são pequenas.

– Onde tem floresta?
– Aqui perto não tem. Quando a gente vai para Petrópolis passa numa floresta. Na subida da Serra. Lá só têm árvores daquele tamanho – apontando para a árvore do outro lado do rio. Quando formos para Petrópolis no Natal, a gente para na floresta para você ver as árvores.

Meu pai disse essa última frase porque deve de algum modo ter percebido o meu desapontamento. Eu não estava desapontado com ele. O meu desapontamento vinha do fato de que descobri que aquele lugar exótico – que existia na minha cabeça – não existia fora dela. E o pior! Aquele lugar fantástico que imaginava era o lugar corriqueiro em que vivia. Era tudo o que estava ao meu redor e eu nunca tinha notado. Como podia ser capaz de tirar dez em geografia e não ser capaz de olhar para fora da sala de aula e reconhecer que aquela vegetação sobre a qual escrevi estava ali o tempo todo?

Depois da aula de Geografia no dia seguinte, fui perguntar à professora se era verdade que estávamos no meio do Cerrado. Ainda na esperança de que tudo não passasse de mais uma piada do meu pai.

Ela me lembrou que havia dito em sala de aula que o cerrado era a vegetação típica do Centro-Oeste do país. Mostrou no mapa do Brasil e apontou onde estávamos.

– Veja. Aqui é Itumbiara. Toda essa parte aqui – fazendo um movimento circular no mapa – é Centro-Oeste. E o Cerrado é isso tudo aqui: parte do Centro-Oeste e do Sudeste.

Ela notou a minha cara de espanto diante do mapa. Sorriu e colocou o dedo sobre uma linha azul tortuosa e disse: “Esse aqui é o Rio Paranaíba. O nosso rio. Está vendo?” Eu sabia que as linhas azuis no mapa significavam rios, mas aquela atenção da professora, fazia com que eu me comportasse como se tivesse alguma dificuldade em ler um mapa. Era assim que ela entendia e era assim que se entendia o que era ensinar uma criança: livros, mapas, quadro negro; tudo muito bem dividido entre matemática, ciências, história, geografia, português, educação artística. Não me lembro se ela era uma boa professora ou não. Lembro-me de que gostava dela. O que já era muita coisa, porque eu não gostava de estudar, nem gostava da escola.

A escola era para mim como um açougue. Tudo cortado, empacotado e bem dividido para que esqueçamos que aquilo ali é um animal morto e esquartejado com seus pedaços expostos e dependurados.

Eu sabia descrever o cerrado na prova, sabia relacioná-lo ao mapa, sabia ler no mapa onde estávamos. No entanto, não conseguia relacionar aquilo ao meu entorno. Porque tudo o que eu aprendia na escola ficava lá.

A escola era um lugar de muros altos com um portão para trancar o mundo do lado de fora. O meu dia também era dividido assim: escola e não-escola. Eu sempre fazia a lição de casa depois de tomar banho e vestir o meu uniforme de colégio, como um exercício para me conectar àquela outra realidade.

Você deve estar se perguntando: Como alguém que detesta tanto a escola pode ter se tornado professor? Acontece que eu não odiava a escola. Era indiferente a ela. Estudava porque era assim que as coisas tinham de ser na minha cabeça. Era assim que era com os meus amigos, colegas e conhecidos. O meu pai ia para o trabalho e eu ia para o colégio.

O meu relacionamento com a escola se modificou quando me mudei para fazer o Colegial – o Ensino Médio daquele tempo – em cidade a 100 quilômetros de Itumbiara, já em Minas Gerais. Em uma de suas negociatas malucas, meu pai acabou adquirindo uma casinha em Uberlândia. Quando terminei o Ensino Fundamental, ele me matriculou em uma escola nessa cidade e me colocou para morar na casa. Hoje, pode parecer estranho que os pais mandem o filho morar sozinho em uma outra cidade e em outro estado aos 14 anos. Nos anos 1980, era absolutamente normal. Nos fins de semana, ou eles vinham ficar comigo em Uberlândia; ou eu viajava para encontrá-los em Itumbiara. O fato é que nunca mais voltei a morar com os meus pais dessa época em diante.

Morei sozinho por um ano apenas. No ano seguinte, meus pais mandaram o meu irmão de 11 anos morar comigo. Durante aquele primeiro ano, eu não tinha nenhuma relação social que ocorresse fora da escola. Depois que as aulas acabavam, eu ia para casa e, como não tinha televisão, passava toda a tarde e noite enfiado em discos e livros sem ver nem falar com ninguém.

Comecei a frequentar todas as atividades extracurriculares que a escola oferecia: do grupo de teatro às aulas de laboratório de física e química. Foram no grupo de teatro e nas aulas de laboratório que fiz meus primeiros amigos. Amigos que tenho até hoje.

A partir daquele momento, a educação passou a fazer sentido para mim. Foi então que aquele professor, o Domingos, do início da carta, disse

aquela frase. Ele foi meu professor de literatura e era o responsável pelo grupo de teatro.

Foi ele que me falou pela primeira vez sobre Paulo Freire. Hoje, percebo que eles até se pareciam. E, talvez, essa semelhança não fosse acidental. Ele tinha feito faculdade nos anos de chumbo da ditadura militar, participou do movimento estudantil. Contou que leu *Pedagogia do oprimido* pela primeira vez em espanhol em um exemplar sem capa e sem folha de rosto que circulava entre os membros do Diretório Acadêmico. A publicação do livro tinha sido proibida no Brasil pela Ditadura Militar brasileira e seus professores tinham medo de citar Paulo Freire nas salas de aula. “A gente sempre desconfiava que podia ter algum milico ali infiltrado. Quem odeia a liberdade, também odeia Paulo Freire”, disse-me uma vez.

Durante muitos anos, eu não conheci quem odiasse Paulo Freire. Eu conhecia quem gostava dele e quem não o conhecia. O que me leva a outra história que quero contar aqui.

Uma vez em uma fila de supermercado em São Paulo, eu já adulto, formado, professor e leitor de Paulo Freire, vi duas estudantes se atrapalhando em fazer os cálculos dos produtos que estavam comprando. Elas faziam e refaziam as contas para saber se o dinheiro que tinham seria suficiente. Depois no caixa tiveram de pedir para retirar um produto. Apesar do esforço, os cálculos estavam errados.

Depois que elas se afastaram, o homem que estava atrás de mim na fila riu e falou: “Método Paulo Freire”. Percebi que ele estava falando comigo quando reiterou o que tinha dito, já olhando para mim: “Essas aí estudaram pelo método Paulo Freire”, rindo novamente.

Eu me fiz de desentendido e perguntei: “O que é método Paulo Freire?”

Ele respondeu que era o método de educação que tinha sido implementado no governo Lula, que fez o Brasil ir para o último lugar

no “ranking mundial da educação”. Disse a ele que não conhecia esse “ranking”, mas pedi para me explicar no que consistia esse método. Ele tentou explicar que em vez de ensinar geografia, história, português e matemática, os professores passavam as aulas doutrinando os alunos com “ideias da esquerda, feminismo e coisas sobre gays”. Quando perguntei de que maneira isso era feito, reconheceu que não sabia muito bem, contou que tinha ouvido que Paulo Freire tinha destruído a educação brasileira. Eu perguntei se ele acreditava que antigamente no tempo em que ia para a escola era melhor. “Lógico, muito melhor”, disse ressaltando o “muito”.

– Que posição ocupávamos no “ranking mundial da educação” antes do “método Paulo Freire”?

– Não lembro. Não estávamos entre os primeiros, mas estávamos melhor do que agora.

Ele me contou que preferia gastar mais, mas que tinha colocado as duas filhas em uma escola privada, porque sabia que naquela escola não usavam o tal método Paulo Freire.

Eu não perguntei, mas o homem parecia ter mais ou menos a minha idade ou um pouco mais velho. A educação muito melhor do que a de hoje que ele recebeu era provavelmente igual à educação que eu tinha tido. Eu comecei a fazer os meus estudos nos primeiros anos da redemocratização. O Brasil tinha saído de um período de 21 anos de ditadura militar. Começamos a estudar antes da Constituição de 1988.

Aquele homem achava que a educação dos anos em que estivemos na escola era melhor do que hoje. Eu e ele, por sorte, não estávamos entre os 40% da população brasileira entre 7 e 14 anos que não tinha condições financeiras ou de mobilidade para ir para as escolas naquele período.

A palavra é “sorte” mesmo. Estudar significava ter a “sorte” de ter nascido em uma família e um lugar que dariam condições a você de

frequentar uma escola. Hoje, a taxa de crianças nessa faixa de idade que não frequenta uma escola é 0,8%. Naquele tempo, 36% da população não era alfabetizada, em 2019, esse índice tinha caído para 6,6%.

O “ranking mundial da educação” ao qual ele se refere é possivelmente o índice do PISA. Esse índice não existia na nossa época; começou a ser medido em 2000. Não mede todos os países do mundo, mas 79 dos 193 países reconhecidos pela ONU. Por essa razão, não é possível usá-lo como um indicativo de que a educação no Brasil tenha piorado em relação aos anos 1980 e 1990. Ao contrário, o Brasil, embora ocupe as posições mais baixas nesse índice, tem melhorado o seu desempenho ao longo dos anos.

O sistema PISA (*Programme for International Student Assessment*) foi criado entre 1962 e 1986 por França, Irlanda, Hungria, Suécia e o Reino Unido para mensurar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nesses países. As políticas públicas de educação ao redor do mundo estão passando por um processo de padronização internacional. O PISA conta atualmente com a participação de países da OCDE e promove testes internacionais com o objetivo de estabelecer níveis de aprendizado.

Esses níveis de aprendizado não deixam de ser uma maneira de interferir na autonomia do modelo educacional de cada país. O Brasil, que tinha um sistema educacional excludente e que tornou o ensino um direito de todos e um dever do estado em sua constituição, figura entre os piores desse *ranking*. Isso costuma ser usado pela imprensa para atacar sistema de ensino do Brasil e causa uma distorção na percepção que se tem sobre a nossa educação. Eu concordo há espaço para melhora, mas não acho que nosso objetivo deve ser uma classificação mais elevada em um índice de um organismo internacional. Temos de entender, primeiramente, quais são as nossas demandas e necessidades.

A afirmação daquele homem da fila de que a educação que tivemos era melhor do que a de hoje não encontra nenhum amparo na realidade. Talvez ele, assim como eu, tenha sido ensinado a compreender o mundo sem olhar para a realidade que nos cerca. No imaginário dele, talvez ainda exista um cerrado que parece uma paisagem do desenho *Alice no País das Maravilhas*.

O País das Maravilhas, na cabeça dele, é aquele Brasil irreal e mítico; que evoca elementos de um imaginário compartilhado sobre um tempo de soberania e prosperidade em um passado que nunca existiu. O que existia era um país que tratava como subversivos estudantes e futuros professores que liam Paulo Freire. E um desses professores foi justamente o responsável por mudar a minha visão sobre a educação e me fazer perceber que havia nela um lugar para mim.

Paulo Freire (1987) em *Pedagogia do oprimido* fala sobre as reações sectárias como as do homem do supermercado. Elas não são racionais porque transformam a realidade em uma falsa realidade, e, sendo falsa, não encontra parâmetro no mundo e por isso não pode ser modificada, constituindo assim um obstáculo para a emancipação.

Quando meu pai me disse “Olha o cerrado!”, foi difícil fazer a relação entre o que tinha ouvido na escola e aquilo que agora se apresentava diante dos olhos. Entretanto o mais difícil, sem dúvida, diante daquela paisagem rotineira, foi admitir que aquele cerrado das Maravilhas não existia. Foi desesperador ter de abandonar a esperança de um dia encontrar aquela paisagem idealizada.

Era necessário que aquele conhecimento se encontrasse com o mundo ao meu redor para que eu entendesse o que é aprender. Foi preciso abandonar a imagem idealizada para que pudesse amar e reconhecer a beleza do cerrado brasileiro. Porque só amando e reconhecendo a sua

beleza, podemos lutar contra a degradação e desmatamento desse bioma; e que possamos dizer “Olha o cerrado!” para as futuras gerações, para que elas tenham a experiência reveladora que eu tive.

Paulo Freire dizia que a subjetividade e a objetividade precisam se encontrar na unidade dialética, porque é desse encontro que resultará um conhecer solidário. “É exatamente esta unidade dialética a que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la.” (Freire, 1987, p. 17). Assim como, na décima primeira de suas Teses sobre Feuerbach, Marx nos adverte que os “[...] os filósofos só *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de *transformá-lo*.” (Marx, 2001, p. 113, grifos do autor).

Com essas palavras me despeço, lembrando que nossas crenças precisam encontrar conforto no mundo, no povo, no real. É preciso ouvir e tentar entender o que alguém está tentando nos dizer quando chama a nossa atenção “Olha o cerrado!”, ou para usar uma expressão comum em Goiás, cutuco o meu interlocutor do supermercado e digo: “Olha ocê errado!”

Cordiais saudações,

André Campos Mesquita

Compartilho referências bibliográficas que cito na carta:

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 99-103.

Carta a nós: professoras que ousamos ensinar em meio à pandemia

São Paulo, 2020.

Querida colega de profissão,

Parece que neste ano, mais do que nunca, somos convocados a pensar sobre nossa prática. Tal convocação feita em meio ao contexto de uma pandemia mundial nos demanda construir e reconstruir nossos pensamentos e ações de forma inédita e rápida, o que não se faz sem angústia e, porque não dizer, sem um tanto de coragem e ousadia. Pensando nisso, e passados seis meses e três dias desde o dia 26 de fevereiro de 2020, quando foi anunciado o primeiro caso de coronavírus no Brasil, escrevo em situação de confinamento [P.S.1.].

Neste momento faço parte de um grupo de estudos no qual estamos lendo Paulo Freire e, em seu livro *Professora sim; tia, não - cartas a quem ousa ensinar*, o autor nos diz que, embora sejamos programados enquanto espécie humana, não somos de modo algum determinados e, ainda, que um dos maiores valores de tal programação está no fato

indiscutível de sermos “[...] programados sobretudo para aprender [...]” (Freire, 2019, p. 137). Em meio a tantas incertezas e dúvidas do momento, insisto refletindo e me perguntando: como podemos ser bons professores? Como construir uma atuação significativa junto ao grupo de estudantes? Seria possível construir uma relação que equilibre a dicotomia profissional professora X pessoa, com nossas angústias, medos e alegrias? Afinal, também somos sujeitos nesse estranho contexto, também estamos angustiados e com medo desta doença.

Em conversas com outras colegas professoras, percebo que, nestes tempos de pandemia, esta última pergunta ganhou um peso e uma centralidade que vem ocupando quase todos os nossos dias. Creio que assim seja, por não termos mais os limites físicos que separavam nosso fazer docente de “nossa vida pessoal”, aqui colocada entre aspas, pois nunca consegui encontrar a marca desta linha que separa quem somos como professores de quem somos como pessoas...

Muitas foram as discussões na sala de professores e muito ouvi dizer que “precisamos separar claramente nossa vida pessoal, da nossa vida profissional”, caso contrário corremos o risco de ser pouco profissionais. Chega a ser engraçado... no meu caso, antes da pandemia eu tinha um horário claro: às sete da manhã estava na escola pronta para iniciar a primeira aula e às treze e trinta e cinco, às vezes às catorze, a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF); estava dispensada para retomar a minha vida pessoal e cuidar da casa, do marido, da filha, dos gatos, do mestrado, dos cursos e atendimentos. Entre um afazer pessoal e outro, corrigir os trabalhos dos alunos, planejar a aula do dia seguinte e responder mensagens de pais pelo *WhatsApp* sempre fizeram parte do meu cotidiano, e creio eu, de tantos de vocês, malgrado pensar no “absurdo de disponibilizar o número de celular para acesso dos pais, fora do horário escolar!”, a vida seguia seu rumo.

Em março deste ano, por conta da pandemia de Covid-19, as escolas foram fechadas, e aquilo que para mim já não era bem separado, se transformou em uma grande confusão. Ainda começo meu dia letivo às sete da manhã, corrigindo e enviando atividades pela plataforma *on-line*. Em um período de três horas diárias tento me haver com a pouca familiaridade dos estudantes com os recursos digitais e ainda dar conta de pensar em suas particularidades para conceber atividades que sejam produtivas e possam ser realizadas por um grupo de estudantes de quartos e quintos anos, posto que minha turma é mista. Entre as dez e as treze encontro os estudantes e “dou aulas” virtuais. Estas são sempre uma aventura - não que as aulas presenciais também não sejam - e um eterno repetir para quem não escutou, para quem chegou atrasado ou mesmo o já clássico: “desligue o seu microfone”. Uma vez por semana, temos reunião de professores, nas quais “chovemos no molhado”, pois nunca chegamos a qualquer conclusão que permita uma atitude coletiva junto aos estudantes. Em meio a isto tenho a filha que chama, a campainha que toca, o gato que está preso no telhado do vizinho, a água que acabou, o marido que quer conversar... Sim, uma angústia que parece não vislumbrar dias diferentes... Os tempos estão todos misturados e não consigo separá-los: a escola está na minha casa e a minha casa está na escola.

Neste contexto, como conceber a atuação docente, com estudantes do ensino fundamental I, com idades entre 8 e 11 anos, por meio da tela do computador? Como encontrar formas de continuar trabalhando com estudantes que não têm equipamentos eletrônicos, acesso à internet e que, no limite da dramática situação social em que vivemos, mal têm o que comer? Ainda que como escola e enquanto grupo de professores “chovamos no molhado”, estes questionamentos foram feitos e pensados no coletivo e, mesmo que tenhamos nos esforçado muito, muito mesmo, não conseguimos encontrar uma resposta única.

Passado o susto inicial, creio que cada professor vem construindo um caminho próprio e inédito, pensando em formas de atuação que minimizem a distância física. Mas será só uma questão de distância física? Ao continuar a leitura de Paulo Freire, reencontro em suas palavras a complexidade do fenômeno educativo, uma vez que, segundo ele “[...] aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica.” (Freire, 2019, p. 29). Neste ponto, retorno ao início destas linhas: como sermos bons professores e fazer tudo isso caber em uma telinha? E ainda, pensando que a gente vive estudando – ou pelo menos tentando –, como a teoria pode nos ajudar a pensar nossa prática em meio ao caos que assola a área da educação? Porque claro, não basta uma pandemia de covid, ainda temos que lidar com as falas absurdas de um certo sinistro, digo, ministro da educação [P.S.2.].

Por meio de seus escritos, Paulo Freire nos suscita algumas possíveis respostas. O autor, patrono da educação brasileira - apesar de todas as tentativas do atual governo [P.S.3.] de desqualificar sua importância para a educação nacional e do mundo - nos deixou como legado o testemunho da importância de que nossa prática enquanto professores seja indissociavelmente orientada pela vida cotidiana dos sujeitos que nela se inscrevem. Neste sentido, nos permite refletir também a respeito desse nosso “novo” ato de aprender e ensinar, considerando o contexto inédito da pandemia.

Segundo Freire (2019), foi mexendo no mundo que o homem viu a possibilidade de transformá-lo e foi na tomada de consciência dessa transformação, que a mexeção se transformou em prática. Conforme o autor: “Neste sentido, *a consciência da prática* implica a *ciência* da prática embutida, anunciada nela. Desta forma, fazer ciência é *descobrir, desvelar* verdades em torno do mundo [...], é dar sentido objetivo a algo que novas

necessidades emergentes da prática social colocam a mulheres e a homens. A ciência, que-fazer humano que se dá na História que mulheres e homens fazem com a sua prática não é, por isso mesmo, um ‘a priori’ da História.” (Freire, 2019, p. 105, grifos do autor). Há neste excerto uma pista que nos permite refinar nossa questão: como dar um sentido objetivo, enquanto educadores comprometidos com a educação pública e de qualidade, às necessidades emergentes de crianças, adolescentes, mulheres e homens, em uma conjuntura tão adversa? Estranho conforto pensar que, se estamos fazendo história, não nos resta outra coisa senão sermos pacientes e diligentes em nossa reflexão sobre a prática que agora desenvolvemos por meio de telas, fios e fones.

Seria um conforto se eu não fosse ansiosa e se, em meio à leitura da tese de doutorado da minha orientadora, professora Claudia Riolfi – *O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna* –, não tivesse encontrado uma perspectiva que me fez pensar mais um tanto. Ela tematiza seu trabalho citando Freud como epígrafe e veja que interessante o que este outro mestre nos diz, referindo-se à relação professor-aluno: “Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres” (Freud, 1914, p. 286 *apud* Riolfi, 1999, n. p.).

Fiquei pensando sobre isso e depois de longas noites sem dormir, muitas tardes inquietas e em meio à continuação da leitura e de respostas para pais e estudantes aflitos, me veio à mente a ideia de buscar as memórias dos professores que tive ao longo do percurso como estudante, tentando encontrar nelas o que me permitiu criar a minha metáfora de ser professora, “[...] uma vez que o que é representável é insuficiente para dar conta da

causação do sujeito. A metáfora aponta para uma questão simbólica, que causa sujeito e abre espaço para o comparecimento do real que resta dessa operação de linguagem.” (Riolfi, 1999, p. 124). Nesta metáfora comparecem fragmentos das professoras que tanto me encantaram: o apreço à leitura e às artes, o comprometimento com a educação pública, a escuta e o olhar diligente para os aspectos subjetivos que permeiam o cotidiano, a necessidade de honrar aqueles que me antecederam, o rigor... Não sei se vai ajudar, mas tente fazer este exercício: quando houver uma pausa, escolha um caderno bonito, pegue uma caneta e deixe as lembranças de seus tempos de escola virem à memória... como eram seus professores? Quais sensações e sentimentos essas lembranças mobilizam? Você se parece com eles ou é completamente diferente?

Em minhas memórias, Adriana é a primeira professora de quem me recordo. Graças ao seu trabalho de alfabetização cá estou, podendo escrever, dividir minhas dúvidas e angústias com vocês, colegas de profissão, que assim como eu, vêm enfrentando o desafio de ressignificar a prática docente, apesar da distância física e de tantos outros desafios. Adriana era alegre e bem-humorada, todos os dias chegava cedo à escola e construía uma lousa linda, toda colorida, o que deslumbrava o meu olhar e me instigava a descobrir o que seria possível escrever com uma letra tão bonita e de tantas cores. A lembrança do sorriso e do carinho com que a lousa colorida era preparada nunca mais se desfizeram, o que me leva a pensar que os colegas que atuam com crianças pequenas devem estar vivendo uma angústia ainda maior, pois ainda que saibamos que uma lousa colorida não basta para ensinar a leitura e a escrita, Paulo Freire nos ensina que existe algo anterior ao processo de ler a palavra, “[...] consiste na prática a que me venho referindo como a ‘leitura da leitura anterior do mundo’, entendendo-se aqui como ‘leitura do mundo’ a ‘leitura’ que precede a leitura da

palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade” (Freire, 2019, p. 59).

No terceiro ano, foi a vez de conhecer a professora Margareth. Ela era alta, carinhosa e exigente. Com ela aprendi que não existe coisa mais interessante do que a leitura de um bom livro. Este amor começou por meio de sua prática, quando ao final do dia, e todos os dias, ela nos lia o capítulo de um livro. Naquele momento minha imaginação voava, eu criava mundos e personagens que me acompanhavam nas tardes que passava só em casa, enquanto meus pais trabalhavam. Todos os dias ela alimentava nosso desejo nos deixando com um gostinho de quero mais, com o convite de irmos à biblioteca, descobrir por nós mesmos outros mundos e personagens infinitos.

No sétimo ano, fui arrebatada pela personificação do amor. Segundo Paulo Freire, em se tratando da relação professor-aluno, não se trata do amor romântico, mas de um “[...] ‘amor armado’, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar.” (Freire, 2019, p. 124). Neste sentido, a professora Iraídes era a própria anunciação... nos mostrando desde o primeiro dia de aula outras possibilidades de ser aluno, de ser e estar no mundo, lutando, denunciando, anunciando aquilo que aprendemos e a nós mesmos. Para ela era inconcebível estarmos sentados em fileiras, passamos a nos sentar em roda. Era inconcebível que não tivéssemos liberdade para nos movimentar de acordo com o nosso desejo e necessidade, passamos a sair para ir ao banheiro ou beber água, ou tomar um ar sem precisar pedir, a sentar/deitar no chão quando a cadeira dura já ia roubando a concentração em meio a análise sintática. Passamos a exercitar a autocorreção de nossos trabalhos e nunca tivemos notícia de alguém que burlasse as regras, tal era o respeito que tínhamos à professora que tanto nos respeitava como

sujeitos. Foi ela também que começou a mudar minha vida, quando me apresentou ao teatro. Eu, que em um dia era a garota tímida, sem amigos, me “transformei” em atriz e diretora de teatro.

Passados tantos anos, consigo perceber que foi neste movimento de alienação e separação que fui me constituindo enquanto pessoa-professora e que talvez não faça sentido continuar procurando a linha divisória que as separa. Afinal, “[...] uma vez percorrido este caminho, o sujeito já tem algo a dizer que lhe seja próprio, pois, sobre a palavra do outro, com o qual engajou-se numa relação de filiação, pode metaforizar de uma maneira nova sua palavra, que passa a ter potência de criação.” (Riolfi, 1999, p. 13). Bonito, né?

Não sei se é possível encontrar respostas para os muitos questionamentos que estamos nos fazendo, mas penso que talvez estes sejam alguns caminhos que podem orientar nossa jornada neste momento: 1. aceitar o complexo de ser pessoa-professor, buscando fortaleza naquilo que nos constitui; 2. continuar insistindo na disciplina intelectual que coloca nossa prática em questão e que nos ajuda a pensar e praticar melhor, tendo como horizonte que nossa principal tarefa como professores, seja mediada por telas, fios, telefones, seja no movimento cotidiano da presença diária, é sustentar a possibilidade de que nossos alunos se constituam como sujeitos que podem dizer a sua palavra.

Fique bem, um beijo grande!

Lorena Oliveira de Souza

PS.1. As medidas de isolamento e quarentena, que incluíram o fechamento de escolas e de serviços considerados não essenciais, foram regulamentadas no Brasil em 13 de março de 2020.

PS.2. No ano de 2020, Abraham Weintraub é o Ministro da Educação em exercício.

PS.3. Desde de 2019, Jair Messias Bolsonaro, militar reformado, é o presidente eleito em exercício no Brasil.

Caso você queira ler também, seguem as referências aqui citadas:

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

RIOLFI, C. R. O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna. 1999. 361f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1999. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/176162>. Acesso em: 18 nov. 2024.

Minibiografias

Claudia Rosa Riolfi é Professora Livre Docente na Universidade de São Paulo, onde trabalha desde 2003. Psicanalista, coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação da FE/USP, orientando mestrados e doutorados. Presidente da Comissão de Inclusão e Pertencimento (CIP-FEUSP) e Vice-Chefe do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada – EDM. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2698-4207>. E-mail: riolfi@usp.br.

Valdir Heitor Barzotto é Professor Titular da Faculdade de Educação da USP (2019). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/USP e de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da FFLCH/USP. Vice-Diretor da Faculdade de Educação (2022-atual). Presidente da Comissão de Pesquisa da FEUSP (2020-2022). Presidente da Comissão de Cooperação Nacional e Internacional – CCInt, por dois mandatos (2014-2018). É co-coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise: GEPPEP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1564-9550>. E-mail: barzotto@usp.br.

Tatiane Silva Santos é Professora Adjunta da Faculdade de Letras, Ciências Sociais e Tecnológicas na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atua no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLETRAS), Câmpus de SINOP e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis. É autora do livro de poesia *Eu não estou contando essa história* (Penalux, 2023), além dos infantis *Tsurus* (Quase Oito, 2020), *Mungunzá* (Pallas, 2022) e

Astroblema (Bacuri Editora, 2024). É membro do Grupo de Pesquisa Poder, Fronteira, Estratificação e Memória (GPPFEM). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3653-6996>. E-mail: tatisantos@gmail.com.

Juliana Chaves Faria Ferreira é doutoranda em Educação da linha de pesquisa de linguagem e psicologia pela Faculdade de Educação-FE/USP. Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas – FFLCH/ USP (2008); Licenciada em Letras pela Faculdade de Educação – FE/USP (2009) e Mestra em Letras (Filologia e Língua Portuguesa) pela FFLCH/USP (2011). Atualmente é professora de língua inglesa da Prefeitura do Município de Louveira e professora da Unifaccamp – Centro Universitário Campo Limpo Paulista. Atuou como professora de Português para estrangeiros junto ao Centro de Línguas da FFLCH/USP e participou de correção de provas e redações de vestibulares. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2136-984X>. E-mail: juliana.souza@usp.br.

Raquel Lima Silva Costa é professora de Português e Espanhol no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *campus* Suzano. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (FE/USP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9419-8323>. E-mail: rlsiva@ifsp.br.

Regina Andrade Clara é Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Psicopedagoga pelo Instituto Sedes Sapientiae. Atuou como professora na Rede Municipal de Ensino de SBC. Pelo CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) foi coordenadora do portal da Olimpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o Futuro”, colaboradora da revista “Na Ponta do Lápis”, e uma das autoras do caderno “Se bem me lembro” – Memórias Literárias. Também participou dos projetos “Entre na Roda: leitura na escola e na comunidade” e “Classes de Aceleração” – reorganização da trajetória escolar de alunos com defasagem idade/série. Trabalha como coordenadora pedagógica no Colégio Santa Cruz e atua no aprimoramento profissional de professores em escolas particulares e redes públicas de ensino. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2600-1733>. E-mail: regina.andrade.clara@gmail.com.

Ana Luísa Rodrigues é professora de Língua Portuguesa e mestranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1164-5259>. E-mail: ana.luisa.rodrigues@usp.br.

Sílvia Aparecida José e Silva é professora da Faculdade de Tecnologia – Fatec Americana. Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atua nos cursos de Gestão Empresarial, Jogos Digitais, Segurança da Informação, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Logística com as disciplinas de Português e Comunicação. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1637-1082>. E-mail: silviajose18@gmail.com.

Lucilene Soares da Costa é docente de Literatura na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1753-1082>. E-mail: lucilenecosta@uems.br.

Sheila Perina de Souza é pedagoga pela Universidade de São Paulo com graduação sanduíche na Universidade Lueji Ankonde (Angola) e intercâmbio na Universidade Pedagógica de Maputo. É mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente é doutoranda pela Faculdade de Educação da USP, co-tutela com a Universidade Pedagógica de Maputo. Tem se dedicado a investigar o ensino do português nos anos iniciais de escolarização em Angola, Brasil e Moçambique. Atuou como docente na Escola Superior Pedagógica do Bengo em Angola e como consultora da UNESCO no campo da educação para as relações étnico-raciais no Brasil. É autora do livro infantil *As Brincadeiras Africanas de Weza*. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4819-9066>. E-mail: sheilaperina@hotmail.com.

Samara Machado Pereira é professora de língua portuguesa para o Ensino Fundamental II e Médio e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8470-0087>. E-mail: samaramachadodosreis@gmail.com.

Thiago Mena é doutor em educação, na área de Educação Científica, Matemática e Tecnológica, pela Faculdade de Educação da USP. Foi professor de Matemáticas das redes municipal e estadual de São Paulo por doze anos. Trabalha, atualmente, como gestor escolar na rede municipal de São Paulo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4819-9410>. E-mail: genio_thi@hotmail.com.

Ana Silvia de Moraes Nascimento é psicanalista. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-7926-5152>. E-mail: anasmorais@hotmail.com.

Selma Regina Olla Paes de Almeida é graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade de São Paulo, e mestra em Filologia e Língua Portuguesa pela mesma universidade. Trabalha no Instituto Federal de São Paulo, campus São Paulo, como técnica em assuntos educacionais, tem experiência com ensino de língua portuguesa a imigrantes e atua como uma das coordenadoras do projeto PertenSer no IFSP. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-3363-0128>. E-mail: selmareolla@gmail.com.

André Campos Mesquita é professor de Língua Portuguesa na FATEC-SP, tem pós-doutorado em Filologia e Língua Portuguesa, pelo DLCV-FFLCH/USP; é doutor em Linguística pelo IEL/Unicamp; mestre em Ciências pelo Prolam/USP; bacharel em letras pela FFLCH/USP; licenciado em letras pela FE/USP; licenciado em pedagogia pela UAM; especialista em Gestão Educacional pela FMU. Autor dos livros: *Fascismo, o que é; Darwin, o naturalista da evolução; Augusto Comte, um filósofo positivista*. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9896-9378>. E-mail: andrecamposmesquita@gmail.com.

Lorena Oliveria de Souza é professora de ensino fundamental I em uma escola pública do Município de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5657-898X>. E-mail: lorenasouza.psi@gmail.com.

Este livro foi produzido em jun. de 2025
em São Paulo. Utilizamos as fontes Gara-
mond e Lucida Sans e cores preto e azul
(RGB Word_R0_G102_B163).

Da alegria de viver como conquista fundamental do encontro educativo • Claudia Rosa Riolfi | Paulo Freire: nos arredores da crítica • Valdir Heitor Barzotto | Resposta a Paulo Freire - possíveis diálogos sobre a trajetória das mulheres na ciência • Tatiane Silva Santos | Passei no vestibular, e agora? • Juliana Chaves Farias Ferreira | Não sei, mas me proponho à permanente busca • Raquel Lima Silva Costa | Leitura de Paulo Freire e o lugar do professor: um testemunho • Regina Andrade Clara | Quem ousa escutar os estudantes? • Ana Luísa Rodrigues | A crônica na sala de aula: leitura e escrita com universitários no interior de São Paulo • Sílvia Aparecida José e Silva | A primeira experiência ... 25 anos depois • Lucilene Soares da Costa | Tias ou professoras? Raça, classe e gênero • Sheila Perina de Souza | Da incompletude à insuficiência • Samara Machado Pereira | O antifreirianismo no discurso político contemporâneo • Thiago Mena | Do silenciamento das mulheres ao amor à posição feminina • Ana Silvia de Moraes Nascimento | Professores, sim; e defensores da brasilidade linguística • Selma Regina Olla Paes de Almeida | “Olha o cerrado!” Ou como aprendi pensar a realidade para poder transformá-la • André Campos Mesquita | Carta a nós: professoras que ousamos ensinar em meio à pandemia • Lorena Oliveira de Souza.