

Praxiologias decoloniais de uma docente *inspiradora*: uma conversa com Gina Vieira Ponte

Decolonial praxiologies of an inspiring teacher: a conversation with Gina Vieira Ponte

Gina Vieira Ponte de Albuquerque¹
Secretaria de Educação do Distrito Federal (GDF)
ginavieiraponte@gmail.com
<https://orcid.org/000-0001-89380705>

Viviane Pires Viana Silvestre²
Universidade Estadual de Goiás (UEG)
viviane.silvestre@ueg.br
<https://orcid.org/0000-0003-2234-9046>

Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade³
Universidade de Brasília (UnB)
marianamastrella@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0539-0293>

¹ É graduada em Letras- Português e Respectivas Literaturas pela Universidade Católica de Brasília-UCB (2000). Pela Universidade de Brasília-UnB é especialista em Educação a Distância (2009), Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (2011) e em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (2015). Também pela UnB é mestra em Linguística, com ênfase em Análise de Discurso Crítica. Atuou como professora da educação básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde abril de 1991, tendo trabalhado 20 anos em regência de classe, dois anos como supervisora pedagógica e um ano como coordenadora. Também na rede de ensino do DF atuou como formadora de leitores em biblioteca escolar e formadora de docentes.

² Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, com estágio de pós-doutoramento pelo mesmo programa. Docente do curso de Letras Português e Inglês e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Junior).

³ Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, com estágio de pós-doutoramento pela mesma instituição. Docente do curso de Letras Inglês e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB).

Entrevistada

Gina Vieira Ponte de Albuquerque (GVP) é ceilandense, atuou como professora da educação básica na Secretaria de Educação do DF por mais de 30 anos. É graduada em Letras pela Universidade Católica de Brasília. Pela Universidade de Brasília é mestra em Linguística, com ênfase em Análise de Discurso Crítica, especialista em EAD, em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Em 2014, criou e executou o Projeto Mulheres Inspiradoras, que foi desenvolvido no Centro de Ensino Fundamental 12 de Ceilândia, em duas edições, junto a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. O projeto foi agraciado com 15 prêmios, sendo dois internacionais e, em 2017, em função de um acordo de cooperação internacional entre o Governo de Brasília- GDF, o Banco de Desenvolvimento da América Latina- CAF e a Organização de Estados Iberoamericanos - OEI, foi transformado em programa de governo chegando a mais 15 escolas públicas do Distrito Federal. Gina atuou como coordenadora do programa, elaborando o desenho da formação de professores e professoras participantes da iniciativa. Hoje o programa denomina-se “*Mulheres Inspiradoras: política educacional de valorização de mulheres, a partir de práticas de leitura e de escrita na rede pública de ensino do Distrito Federal*” e acontece em mais de 50 unidades de ensino. A iniciativa vem se consolidando como política pública, e está presente, também, em escolas municipais em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Gina Vieira também é membra do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, do Observatório da Educação Básica do Distrito Federal, do Conselho Consultivo do Centro de Referências em Educação Integral e embaixadora do I Prêmio Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos, tendo proferido mais de 500 palestras sobre Equidade de Gênero e Educação em Direitos Humanos em escolas, universidades e centros de pesquisa.

Entrevistadoras

Viviane Pires Viana Silvestre (VS) é docente na Universidade Estadual de Goiás. É uma das líderes do Grupo de Pesquisa “Formação de professoras/es de línguas” (UFG/CNPq) e pesquisadora integrante do Projeto Nacional de Letramentos, atualmente em seu terceiro ciclo “Letramento: Linguagens e Decolonialidade” (USP/CNPq). Desde 2016, coordena juntamente com a profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa (UFG) o GEPLIGO (Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás), com parcerias estabelecidas com a SME-Goiânia e SEDUC-GO. Atualmente, coordena o PPG-IELT/UEG (biênio 2022-2023). Interessa-se por pesquisas na área de educação linguística crítica e formação crítica de professores/as de línguas.

Mariana R. Mastrella-de-Andrade (MM) é Professora de Língua Inglesa e Estágio em Inglês do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB). É líder do Grupo de Pesquisa Letramentos, Identidades e Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (UnB/CNPq). Coordena o GEPLIDF (Grupo de Estudos de Professoras/es de Línguas do Distrito Federal) e desenvolve pesquisas em: formação crítica de professoras/es de línguas; a relação escola-universidade para a formação docente; identidades e emoções na educação linguística crítica.

Como parte do dossiê “Educação linguística e de(s)colonialidades: caminhos e desafios praxiológicos”, temos a alegria de registrar uma conversa por escrito que tivemos com a professora Mestre Gina Vieira Ponte de Albuquerque, realizada via e-mail em maio-junho de 2022. Esperamos que as praxiologias tão gentilmente compartilhadas por Gina Vieira possam provocar deslocamentos e *inspirar* tantas outras/os docentes que se dedicam à educação linguística e à formação de professoras/es de línguas em nosso país.

VS e MM: Estimada Gina, primeiramente, queremos reiterar nossa gratidão pela oportunidade de tecermos essa conversa que, certamente, será inspiradora para muitas de nós que ensejam uma educação linguística atravessada pela decolonialidade. Como ponto de partida, poderia nos dizer quem *é/tem* se tornado a profa. Gina Vieira Ponte?

GVP: Viver é algo tão complexo e incerto que a gente só explica no gerúndio. Tenho a sensação de que não somos, estamos sendo e deixando de ser o tempo todo. Mas, para falar sobre mim, antes de tudo, preciso trazer um provérbio africano que diz que *“O rio que esquece onde nasceu, seca”*. Eu me considero um rio que nasceu para além do Atlântico, resultado das muitas águas que vêm correndo há séculos, constituindo a travessia dos meus ancestrais. Eu tive a benção de ser filha de dona Djanira, uma mulher negra retinta, extraordinária, que, por ter nutrido a minha infância com muitas histórias, desde cedo, me deu condições para saber exatamente qual era a nascente de onde as nossas águas brotavam. O fato de a minha mãe contar para os seis filhos como foi a sua luta, desde muito antes do êxodo de Manhuaçu, Minas Gerais, até Brasília, inseriu-me na luta coletiva que os que vieram antes dela travaram e que ela estava travando em nosso favor. Desde muito pequena eu tinha um desejo de honrar os sacrifícios da minha mãe, que eu sabia que não tinham sido poucos, para que nós pudéssemos ter acesso à escola. E é preciso dizer, eu também queria honrar os sacrifícios do meu pai, seu Moisés. Ele era um homem sábio, que, dentro dos seus limites, e fragilidades foi uma potência na parceria com a dona Djanira, justamente, porque, ao seu modo, sabia a grande mulher que ela era. Uma das tantas frases marcantes que ela repetia e que me alimentavam com este senso de responsabilidade era: *“Eu saí da roça para que os meus filhos nascessem onde houvesse escola”*. Então, pensar na força descomunal que a minha mãe teve que fazer para romper com as fronteiras da cidade onde ela nasceu e aventurar-se em uma terra totalmente nova, sem nenhuma garantia de que a empreitada poderia dar certo, foi e tem sido um elemento decisivo na tecitura da minha existência.

Recordo-me, por exemplo, de que depois de lutar muito para aprender a ler e a escrever, a primeira coisa que eu fiz, quando cheguei em casa, foi ensinar os meus dois irmãos e a minha irmã, que eram 6, 5 e 2 anos mais novos que eu, a ler e a escrever. Todos entraram na escola alfabetizados e sabendo somar e subtrair. Naquela mesma época, depois do encontro com a professora Creusa, que me inspirou a também ser professora, eu fiz esta escolha muito motivada pela ideia de que deveria haver muitas outras crianças como eu, apaixonadas pela possibilidade de aprender a ler e a escrever, mas com dificuldades similares às que eu enfrentei para viver uma experiência plena de aprendizagem, e eu queria ter a oportunidade de fazer por elas e com elas o que a professora Creusa tinha feito por mim.

Então, acredito que o que circula em mim e me mobiliza é esta mistura de um enorme senso de gratidão pelo que me foi dado, e pelo que eu consegui conquistar, mas, também, um senso de responsabilidade de honrar o que me foi dado, um senso de responsabilidade coletiva, de acreditar que não bastava que eu tivesse acesso a determinadas oportunidades se outras tantas pessoas não tinham.

Foi este sentimento que também me acompanhou no exercício do meu trabalho como professora: um agudo senso de responsabilidade que me fazia pensar que não era aceitável que uma/um estudante tivesse sido confiada/o a mim e eu não tivesse cumprido a minha obrigação de ajudá-la/o a aprender e a desenvolver-se da forma mais plena possível. Não por acaso, em 2003, quando eu comecei a trabalhar com as/os adolescentes, nos Anos Finais, e percebi o quanto elas/es não gostavam do que a escola propunha, eu passei por um processo de adoecimento muito sério. Eu estava atuando na escola que ficava na minha comunidade, onde eu tinha sido aluna 11 anos antes. Ver as/os jovens virar as costas para escola e, perceber-me incapaz de promover aulas que pudessem envolvê-las/os de maneira genuína, no processo pedagógico, era devastador para mim, impunha-me uma sensação de impotência, de fracasso, de perda de sentido no exercício do meu trabalho como educadora. Foi também este senso de responsabilidade e de compromisso ético com o meu trabalho que me fez ter uma postura de recusa às recorrentes justificativas que eu ouvia pelos antigos problemas que a escola enfrentava. Eu dizia para mim mesma: *“é verdade que há problemas estruturais profundos, mas se não há nada que eu possa fazer em função delas/es, qual o sentido de eu estar aqui?”*.

A imersão no chão da escola, a partir deste sentimento de recusa ao discurso da impossibilidade, forjou-me uma etnógrafa, uma pesquisadora permanentemente em campo. Eu vi-me neste exercício incansável de rechaçar, a todo momento, a posição de quem deixa os olhos ficarem encharcados de vícios e têm sempre, na ponta da língua, um argumento para dizer: *“não é possível”*. Esta postura de pesquisadora, com olhos e ouvidos sempre atentos para enxergar o que foi se tornando invisível, costumeiro e cristalizado, foi tomando mais força e consistência depois que eu dei-me conta de que há uma escola instrucionista, transmissiva, bancária, resistente à mudança, que não consegue dialogar com as/os jovens e eu era parte desta escola e, por algum tempo, tentei reverberar o que ela era em minhas práticas pedagógicas. Com o tempo, percebi que essa era uma escola que me machucava, que demandava que eu fosse distante das/os minhas/meus alunas/os, que determinava que eu fosse pouco afetiva, e cheguei à exaustão tentando me adequar a ela. Então, acredito que outro traço importante que me constituiu é um compromisso em estar na minha verdade, de não aceitar simulacros. Uma vez que eu entendi que a educação bancária, discutida por Paulo Freire, não formava as/os estudantes como sujeitos, e as/os percebia como objetos, meros repositórios de conteúdos, eu não conseguia mais seguir

repercutindo no meu fazer pedagógico aquela educação que não era capaz de olhar as/os estudantes em sua integralidade. E mais, não conseguia seguir repercutindo uma educação que negava a minha autoria e autonomia como professora.

Tudo o que eu me tornei ao longo dos meus 50 anos de vida é atravessado pelo que vivi na escola, mesmo porque, destes 50 anos, estive 42 dentro do espaço escolar, primeiro como estudante e depois como docente. Sinto que sou um ser humano melhor pelas vivências ricas e intensas que a escola me proporcionou no meu trabalho como professora, principalmente, porque, como eu disse, fui recusando que a minha caminhada no chão da escola fosse contaminada pelo automatismo, pela alienação de mim mesma, pelo discurso da desesperança. É preciso dizer que a estrutura social, as elites econômicas brasileiras, que estão nas posições de comando e de poder no país, trabalham permanentemente para a precarização e para o sucateamento da escola pública. Portanto, as dores que vivemos como docentes e estudantes no espaço escolar não são dores individuais, são dores coletivas e, assim, curá-las requer que nos organizemos coletivamente. Este também foi o meu remédio: sentir-me parte de um coletivo de docentes que resistiam e resistem o tempo todo ao desmonte da escola pública, compreendendo-a como um espaço de fortalecimento da democracia. Ao longo da minha caminhada, fui firmando alianças com profissionais que também se movimentavam na perspectiva do esperar.

Além de professora apaixonada pelo que faço, sou alguém que ama ler e escrever. Tenho na escrita um espaço importante e necessário para a elaboração da minha existência. Desde que fui alfabetizada, a escrita foi o lugar em que pude expressar a minha subjetividade sem reservas. Durante muito tempo, em especial na adolescência, escrevi diários, páginas e mais páginas, em que ia registrando as minhas vivências, angústias, dores, dúvidas e perplexidades diante da vida. A escrita, muitas vezes, impediu que eu sucumbisse à tristeza de forma irremediável.

Além da escrita como meu porto seguro e espaço de nomeação, elaboração e ressignificação das minhas vivências, tenho na fé o elemento onde eu vou dando conta de viver um dia de cada vez, trazendo a cada um deles o máximo de alegria que for possível. Hoje não sigo nenhuma religião, mas não abro mão de cuidar da minha espiritualidade. Vivi experiências espirituais muito profundas e genuínas para negar a existência de uma dimensão imaterial que constitui a todos nós e a Terra.

Também sou uma mãe apaixonada pela maternidade e vivo uma experiência de parceria com o meu companheiro, pai do meu filho, que tem sido decisiva nos últimos 17 anos da minha vida. Nós nos casamos mais maduros, eu com 34 e ele com 39, temos valores e trajetórias muito parecidas. Ele me apoia incondicionalmente e o amor que temos um pelo outro nutre a nossa existência. Acredito que escolher viver com alguém é escolher alguém que testemunhe de perto a nossa construção da vida, que, no final das contas, tem muito a ver com ter consciência de que *“ser humano é habitar uma ficção e construir uma ficção sobre si mesmo”* (Veiga, 2021, p. 39).

Só aos 42 anos, quando criei e vivenciei o Projeto Mulheres Inspiradoras, junto às/aos estudantes do 9º ano, pude ter uma tomada de consciência mais profunda de que ter nascido uma mulher negra, em um país regido por um racismo estrutural, é ter o corpo e os afetos forjados a partir de uma ficção, uma história única que tem sido contada há séculos. Hoje, com esta consciência despertada, eu sigo recusando esta história única e lutando todos os dias para escrever a minha ficção sobre mim mesma.

VS e MM: Obrigada por nos dar a conhecer um pouco de sua história, Gina! As histórias carregam em si o poder de nos atravessar e, assim, vamos nos encontrando nas encruzilhadas e construindo diferentes pontos de identificação. Isso é precioso para nós, professoras/es, algo que a formação docente não pode perder de vista se quiser romper com as colonialidades que a regem. Nesse sentido, como se deu seu encontro com os estudos decoloniais e em que medida o pensamento decolonial atravessa seu modo de ser/estar /tornar-se no mundo como professora de língua portuguesa da educação básica pública?

GVP: Embora eu seja uma professora pesquisadora que, em nenhum momento da minha trajetória, tenha ficado sem estudar, vivi uma experiência de carreira acadêmica pouco usual. Não há uma regra sobre como vamos viver a nossa vida como pesquisadoras/es, mas o mais recorrente, pelo menos o que tem acontecido nos últimos anos, é que as pessoas entrem na universidade na graduação, depois sigam para a pós-graduação, por exemplo, se aprofundando em temas e linhas de pesquisa com as quais se filiam. Eu me graduei em uma universidade privada, quando já era professora concursada da educação básica por 8 anos. Para dar conta de responder aos desafios que eu vivia no chão da escola, estava sempre matriculada em algum curso de extensão e em especializações. Os temas para esses estudos eram sempre pautados pelas perguntas que o campo, a sala de aula e a escola me traziam. Então, quando vi que precisava aproximar-me das novas tecnologias, fiz cursos de extensão na área de tecnologias e uma especialização em EAD; quando deparei com a violência na escola, fiz um curso sobre Juventudes, Diversidades e Convivência na escola; quando quis aprimorar as minhas metodologias no trabalho nos anos finais, fiz uma especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos anos finais. Enfim, eu não era a pesquisadora que frequentava eventos acadêmicos ou que almejava uma carreira na academia; eu era uma pesquisadora que buscava nas teorias, nos livros, nas formações que eu fazia, o repertório necessário para dar as respostas demandadas no meu fazer pedagógico.

Assim, eu entrei em contato com os estudos decoloniais quando já era professora há 28 anos, por ocasião da minha entrada no mestrado. A primeira vez que eu ouvi o termo foi em uma conversa com um dos pesquisadores que acompanharam a edição piloto do Programa de Ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras. Ao conhecer as ações do projeto, ele me disse: *“Nossa, mas este projeto é muito decolonial”*. Até aquele momento eu não fazia ideia do que isso queria dizer. Com as leituras dos textos de Grosfoguel (2016), Maldonado-Torres (2007) e Miglievch-Ribeiro (2014), eu fui compreendendo melhor o que significava estarmos dentro de um mundo inteiro forjado dentro da lógica colonial. Percebi como o colonialismo marca as nossas emoções, os nossos afetos, as nossas práticas, as nossas relações, o saber, o poder e o ser. Percebi, então, que a recusa a ocupar os espaços subalternos que estavam predestinados para mim, como mulher negra, a insurgência frente às reiteradas tentativas de silenciamento, de apagamento, a resistência às frequentes violências duras e simbólicas, com as quais tive que lidar e lido todos os dias, tudo isso estava relacionado, ainda que eu sequer conhecesse o termo, à tentativa de desvencilhar-me das marcas profundas que o colonialismo imprime em nós.

As vivências em um corpo forjado no enfrentamento diário da violência talvez tenham trazido à minha existência uma visão pedagógica decolonial, antes mesmo de eu fazer qualquer leitura sobre decolonialidade. Como afirma o mestre Paulo Freire: *“Quem melhor que os oprimidos se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor*

que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão por acaso, mas pela práxis da sua busca, pelo conhecimento e pelo reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (Freire, 2019, p. 42). Por um tempo, como eu disse, eu tentava enquadrar-me na escola autoritária e bancária. Os discursos que circulam na escola o tempo todo proclamam esta escola que silencia, que teme a expressão das/os estudantes, que impõe a massificação. Mas, cada vez mais, foi ficando evidente para mim que eu não queria uma sala de aula silenciosa, porque fui compreendendo que estudantes em silêncio e dóceis em suas carteiras não era sinônimo de aprendizagem, mas de embotamento, de falta de entusiasmo com o que estávamos aprendendo. A aprendizagem, o saber e o conhecimento que mobilizam são vivos, movimentam o entusiasmo, a alegria. Em um primeiro momento, eu tinha o incômodo desta escola triste que me entristeceu e me adoeceu. Depois eu passei a ter o entendimento de que tudo aquilo que a escola é representava esse colonialismo, essa tentativa de impor pedagogias afetivas para gerar docilidade, padronização e obediência nas/os estudantes. O entendimento, que também foi cura, veio a partir da leitura de Paulo Freire. Em especial a leitura de “A importância do ato de ler”, “Pedagogia da Autonomia e “Pedagogia do Oprimido”, necessariamente nesta ordem, onde eu encontrei repertório e vocabulário para nomear, elaborar e compreender a angústia que me tomava. Reconheço-me muito nas palavras de bell hooks (2013) quando ela diz: *“Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura”* (hooks, 2013, p. 83).

Este modo de eu ser e estar no mundo, que foi elaborando-se e constituindo-se na medida em que eu seguia com os olhos abertos e ouvidos atentos, recusando qualquer embotamento e anestesia ante à realidade na qual eu atuava, passou a ser a argamassa com a qual eu sistematizava o meu trabalho. Foi a perspectiva pedagógica crítica e as sucessivas décadas de trabalho a partir deste compromisso inegociável de busca por conexão profunda com as/os minhas/meus alunas/os e com o meu fazer pedagógico que me ajudaram a perceber que uma professora não ensina só o que verbaliza, ela ensina pela forma como se coloca em sala de aula, pelo que é, pela maneira como age, pela postura discursiva que assume, pelos posicionamentos contundentes que toma frente às situações de violação de direitos que acontecem em sala de aula. No meu fazer pedagógico, observar cada detalhe importa: se consegui tornar a turma uma coletividade, se criei as situações que favorecessem as aprendizagens de todas/os, se trabalhei o suficiente para que todas/os se sentissem pertencentes, se cuidei para que as/os estudantes compreendessem a necessidade de se co-responsabilizar pelo seu percurso formativo, se estive atenta às/aos que não falaram, se consegui tornar a sala de aula um lugar em que as/os estudantes quisessem estar não porque eram obrigadas/os, mas porque viam sentido no que estávamos fazendo.

Considero o componente curricular com o qual eu trabalho muito importante, não só porque conhecer a língua que se fala, em camadas cada vez mais profundas, é condição indispensável para o exercício pleno da cidadania, mas porque é um componente curricular em que é possível abrir espaços genuínos para a expressão do aluno e da aluna. Como professora de língua portuguesa, na educação básica, fui percebendo como um olhar sensível e humano para o texto da/o estudante e para todas as suas expressões linguísticas é fundamental para que ela/e aprenda e desenvolva-se integralmente. Tam-

bém fui compreendendo que, para o ensino da língua nada é mais potente e efetivo quanto o vasto e amplo exercício de ler, escrever e falar. Acredito que a escola gasta muito tempo com verbalizações e teorizações, mas cria poucos espaços em que as/os estudantes possam vivenciar a língua e os letramentos como eles são: uma prática social. As cópias e as produções de texto artificiais, fora de contextos reais de comunicação, são muito recorrentes na escola e elas colaboram pouco para as aprendizagens e para que as/os estudantes sintam-se capazes e seguras/os quanto a falar e escrever em contextos mais formais de comunicação. Para que isso aconteça, é indispensável que se valorize o ensino da gramática, da literatura e da escrita autoral, e este ensino vai ganhar muito mais sentido se ele se orientar pela perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2013), que valoriza a articulação das práticas sociais com a organização do trabalho pedagógico. Compreender as/os estudantes como sujeitos sócio-históricos, estar atentas/os aos conteúdos, gêneros, temas que circulam no território e na escola, é uma questão decisiva para que se consiga pensar uma prática pedagógica em que os saberes não sejam apresentados como se existissem suspensos no ar. Colocar os conteúdos a serem trabalhados em diálogo com a vida é trazer sentido ao aprendizado.

Outro aspecto que valorizo muito no trabalho com o ensino de língua portuguesa é a possibilidade de trabalhar com o texto literário. Eu tive acesso à literatura, primeiro, como eu disse, pelas narrativas da minha mãe. Ouvindo a minha mãe e as tantas histórias que ela nos contava, eu aprendi a amar histórias. Acredito, como Otávio Paz, que sejamos feitos de histórias. Por outro lado, demorei a ter a chance de pensar o texto literário na sua especificidade. Meu pai e minha mãe eram grandiosos, extraordinários na defesa do nosso direito à educação, talvez, também, porque ele e ela mesma/o sentiam o tempo todo na pele a falta que a educação formal fazia. Meu pai trabalhava como ajudante de pedreiro quando chegou a Brasília, depois atuou durante muito tempo como vendedor ambulante de bolachão, e minha mãe como trabalhadora doméstica. Portanto, cresci em uma casa em que os únicos livros presentes eram os didáticos, a Bíblia e uma coleção de dicionários que minha mãe comprou de um vendedor de porta em porta.

Aos 14 anos, na 8ª série, tive uma professora de língua portuguesa maravilhosa, chamada Rosemeire, que fazia questão de trabalhar a série “Para gostar de ler”, uma coleção que reúne contos, crônicas e romances voltados ao público jovem. Busco em minha memória outros registros de incentivo à leitura do texto literário e só vou encontrá-los bem mais tardiamente, quando eu já era professora e atuei por três anos em uma biblioteca escolar, transformando-a em minha grande sala de aula. Eu atendia a todas/os as/os estudantes da escola, da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos. Foi ali, naquele espaço, quando percebi que precisava fazer o acervo de obras literárias chegar às mãos das crianças e das/os adolescentes, que eu passei a ler um volume muito maior de obras literárias. Eu compreendia que precisava conhecer o acervo profundamente para fazer a mediação, fazer a ponte entre os livros e as/os leitoras/es. Sentia-me pouco preparada para a tarefa, mas dediquei-me a ela com afinco, inclusive participando ativamente de todas as formações que foram propostas naquele período. Foi assim que ouvi a palestra da professora Lucília Garcez, que foi um divisor de águas em minha vida e senti um desejo enorme de cursar Letras. Até então, eu era formada pelo magistério, um curso técnico em nível médio. Depois de ouvir Lucília falar do “Grande Sertão Veredas”, de Guimarães Rosa, senti uma necessidade incontornável de ler a obra e ela transformou-me profundamente.

Quando cursei Letras, conheci tantas/os outras/os autoras/es que me encantaram e que deveriam ter sido apresentadas/os a mim no Ensino Médio e não foram. Li, pela primeira vez, na graduação, Machado de Assis, Clarice Lispector, Graciliano Ramos e tantas/os outras/os que me ajudaram a compreender e a sentir o prazer do contato com o texto literário. Dali para frente, a literatura ganhou um espaço privilegiado em minhas aulas. Fosse em qualquer etapa, em qualquer escola, eu fazia o esforço de dar centralidade à leitura do texto literário em sala de aula. Eu passei a refletir a partir da perspectiva de Antônio Cândido, que entende a literatura como um direito humano. Quando a gente garante à/ao estudante o acesso ao texto literário, a gente garante um direito humano e uma série de outros direitos: o direito a sonhar, a ter a imaginação nutrida e alimentada com a linguagem poética, o direito a conhecer outras histórias similares ou profundamente diferentes das suas, o direito ao envisionamento, o direito à ampliação do repertório cultural, o direito à memória, já que a literatura é uma forma de contar a história do nosso país, o direito a ter elementos mais ricos e consistentes para elaborar a sua existência no mundo e nomear as suas angústias, vivências e conflitos, o direito a construir pensamento crítico, o direito a emocionar-se, a indignar-se, a reinventar-se. Quando acessei a leitura do texto literário tive a sensação de que estava tendo direito a tudo isto e, dali para frente, queria permitir que minhas/meus alunas/os pudessem, também, ter todos estes direitos garantidos.

Assim como a leitura do texto literário é importante para as minhas aulas, a escrita autoral também tem um espaço privilegiado. Aprender a escrever não se dá com longas verbalizações e teorizações sobre escrita; aprender a escrever se aprende escrevendo, reescrevendo, refletindo sobre a própria escrita, confrontando o próprio texto com tantos outros que lemos. A gente aprende a escrever onde há liberdade para a expressão da nossa escrita e da nossa fala.

VS e MM: Seria quase impossível termos essa oportunidade de diálogo e não nos sentirmos impelidas a saber um pouco mais do *Projeto Mulheres Inspiradoras* – uma ação que desafia as colonialidades do ser, do saber e do poder e incita a construção de uma educação [linguística] outra. Como o *Mulheres Inspiradoras* pode *inspirar* outras docentes de nosso país?

GVP: Eu acredito que o maior ponto de inspiração que o Projeto Mulheres Inspiradoras (PMI) traz é a superação do desgastado e equivocado discurso que dicotomiza educação emancipadora e a garantia do direito às aprendizagens. Ao longo da minha caminhada no magistério, vi, em diferentes momentos da história, práticas pedagógicas ligadas ao que Silvio Carneiro chama de “Ideologia da Aprendizagem” (Carneiro, 2019). Trata-se de uma espécie de defesa da garantia do direito às aprendizagens que aparta o aprender do viver, do educar-se e do constituir-se sujeito. Orienta-se por uma concepção aligeirada de aprendizagem que faz com que as pessoas ignorem, desprezem ou desconheçam o fato de que educar é, antes de tudo, um processo de humanização, subjetivação e singularização (Charlot, 2020). Para aprender os conteúdos formais é preciso trazer para a organização do trabalho pedagógico práticas que promovam o pertencimento das/os estudantes e a construção do sentimento de comunidade em sala de aula; práticas que abracem a Pedagogia do Conflito (Gadotti, 2012) e que estimulem a aprendizagem pelas interações, que entendam que, para aprender, a/o estudante precisa se constituir sujeito. No final das contas, ainda prevalece a concepção de educação bancária, discutida por

Paulo Freire, uma perspectiva que insiste em acreditar que é possível promover a aprendizagem dos conteúdos sem se dar a devida relevância ao sujeito e suas interações com o mundo.

Esta dicotomia é criada, muitas vezes, por quem acredita que a escola não pode se comprometer politicamente, não pode ensinar as/os estudantes a se posicionarem, pois tem que ser neutra e ensinar os conteúdos de forma neutra, como se isso fosse possível. Viver é um ato político, não político partidário, mas político no sentido de que vivemos na *polis*, na cidade, em uma coletividade e, portanto, precisamos fazer, na vida e na educação, a defesa do que acumulamos como humanidade, a defesa inegociável dos nossos marcos civilizatórios, da justiça social. Em relação a esta ideia de uma educação supostamente neutra, na perspectiva decolonial, os *“Estudos Culturais rejeitam energicamente o pressuposto de que os/as professores/as são simplesmente transmissores/as de configurações existentes de conhecimento. Como intelectuais públicos/as, os/as acadêmicos/as estão sempre implicados/as na dinâmica de poder e conhecimento social que produzem, medeiam e legitimam em suas salas de aula. Nesta perspectiva, o trabalho intelectual fica incompleto a menos que, auto-conscientemente, eles/elas assumam a responsabilidade por seus efeitos na cultura pública mais ampla”* (Giroux, 1995, p. 89). Embora a escola tradicional que se sustenta pela lógica da educação bancária se diga “neutra”, de neutra ela não tem nada. Ela é um projeto das classes dominantes: *“a educação gera um espaço narrativo privilegiado para alguns /algumas estudantes e, ao mesmo tempo, produz um espaço que reforça a desigualdade e a subordinação para outros. Corporificando formas dominantes de capital cultural, a escolarização frequentemente funciona para afirmar as histórias eurocêntricas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais dos/das estudantes da ‘minoría’”* (Giroux, 1995, p. 83, ênfase no original).

O PMI provoca uma ruptura profunda nesta dicotomia quando, a partir de uma perspectiva de educação integral e currículo integrado, define os letramentos como seu eixo estruturante e a educação para os direitos humanos, com foco na promoção da equidade étnico-racial e de gênero, como eixo transversal. Esta perspectiva orientadora de todo o trabalho desenvolvido no PMI está assentada teoricamente na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2013), na Psicologia Histórico-Cultural e nas Teorias Críticas e Pós-Críticas do Currículo (Silva, 1999).

O projeto nasceu em 2014, depois de um longo caminho em que eu fui tentando ressignificar-me como professora e encontrei na Pedagogia de Projetos uma alternativa transgressora à educação bancária. Desde 2003, eu passei a incorporar as redes sociais ao meu trabalho pedagógico, tanto para aproximar-me de minhas alunas e meus alunos quanto para conhecer conteúdos produzidos e acessados pelas/os estudantes e, em um dado momento, deparei com um vídeo de uma estudante de 13 anos que reproduzia a representação objetificada das mulheres. A música que a menina escolheu para dançar, ao longo do vídeo, era profundamente ofensiva às mulheres. Vi o vídeo em 2013, no meu período de férias, e ele não saiu da minha cabeça. Refleti sobre o fato de que aquela menina estava fazendo exatamente o que a cultura nos condiciona a fazer quando ela repercute, exaustivamente, imagens de mulheres reduzidas a objeto sexual, uma prática recorrente do machismo. Eu temia que, ao conversar com aquela menina, sobre os riscos que ela corria ao se expor nas redes sociais, como estava fazendo, ela interpretasse que eu estava sendo moralista ou tentando controlar o comportamento dela. Por outro lado, eu não podia ficar indiferente ao que eu estava vendo, sobretudo porque não se tratava de uma

questão individual daquela menina, mas estrutural, que atravessa a cultura e os processos de subjetivação de meninas e de meninos. Eu precisava, de alguma maneira, fazer chegar àquela menina e a tantas outras meninas e meninos a reflexão sobre o fato de que não há nenhum problema em a mulher ser bonita, sensual, exercer livremente a sua sexualidade. Por outro lado, é uma tragédia quando acreditamos que ser mulher se reduz a isso e que a nossa capacidade de incidir sobre o mundo está limitada aos estereótipos que determinam que ocupemos apenas os espaços domésticos e todos aqueles em que se tem menos prestígio social.

O PMI, portanto, surge deste desejo de, a partir de um trabalho voltado ao estudo de biografias de mulheres, feito por meio da leitura de obras de autoria feminina e com foco na escrita autoral, proporcionar às meninas e aos meninos a oportunidade de conhecer histórias de grandes mulheres. A proposta foi selecionar nomes de mulheres em diferentes contextos históricos, econômicos, sociais para evidenciar que mulheres negras, como Rosa Parks, brancas como Zilda Arns, grandes nomes da academia como Nise da Silveira, aquelas que tiveram interdito o seu direito de acesso à educação formal, como Carolina Maria de Jesus, jovens como Anne Frank, idosas como Cora Coralina, todas elas deixaram um grande legado. A ideia era anunciar para meninas e meninos a potência dessas mulheres, a força delas, e denunciar o processo de apagamento que faz com que pareça que a história tenha sido construída, vivida e contada pelos homens, como sugerem os livros de história. Como afirma Silva (2019, p. 166): *“o sistema educacional tem que contribuir para situar a mulher no mundo, o que implica, entre outras coisas, redescobrir sua história, recuperar a voz perdida. Se alguma coisa os alunos e alunas de nossas instituições desconhecem é a história da mulher, a realidade dos porquês de sua opressão e silenciamento. Estudar e compreender os erros históricos é um bom antídoto para impedir que fenômenos de marginalização como esses continuem sendo reproduzidos”*.

Além de conhecer histórias de mulheres inspiradoras, ler obras de autoria feminina e estudar a Lei Maria da Penha, as/os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer mulheres inspiradoras do nosso território e entrevistar uma mulher inspiradora das suas vidas, eleita por elas e eles dentre aquelas do seu círculo social e familiar, e, a partir do material obtido na entrevista, escrever um texto autoral, em primeira pessoa, em que elas/eles contam a história daquela mulher e dizem o que a torna inspiradora. A maioria das mulheres entrevistadas pelas/os estudantes foram suas mães, avós e bisavós. Portanto, o projeto fez um movimento de reverenciar as mulheres da comunidade. Ao longo das entrevistas realizadas pelas/os estudantes, constatamos que as mulheres naquele território promovem uma revolução silenciosa, ao serem os sustentáculos, a base de suas famílias.

Não bastava que o projeto fosse decolonial apenas do ponto de vista da temática que ele estava propondo. Era imprescindível que ele fosse decolonial quanto a promover metodologias que fossem capazes de proporcionar às/aos estudantes uma experiência ativa de aprendizagem. Seria fundamental propor situações de aprendizagem que lhes permitissem um acesso consistente aos conteúdos de língua portuguesa a serem trabalhados. Era indispensável que as meninas e os meninos participantes do processo não fossem reduzidas/os a expectadoras/es e plateia, ouvindo as minhas narrativas sobre aquele conteúdo. O PMI não foi o primeiro projeto que eu desenvolvi. Ele, como eu disse, é resultado de um longo acúmulo de experiências, leituras, vivências no chão da escola em que eu vinha, há anos, tentando encontrar outras possibilidades para o meu fazer pedagógico. Portanto, eu sabia que era necessário

sair da lógica instrucionista e estimulá-los a produzir textos, reescrevê-los, ler, falar e refletir sobre as leituras, discutir os temas propostos. Ao longo do ano de 2014 e 2015, nas duas edições em que o projeto aconteceu na escola, nós alternamos diferentes metodologias que envolviam aulas expositivas, rodas de leitura, rodas de conversa, produção de seminários, pesquisa de campo, produção de diários de bordo, trabalhos em grupo, produção de audiovisuais, produção de folders e cartazes, entre outras.

Uma outra questão que pode servir de inspiração a outras/os docentes está relacionado com o quanto, no PMI, as vozes das/os estudantes foram orientadoras de todo o processo. Qualquer ação pedagógica só faz sentido se ela acontecer COM as alunas e alunos e não apenas PARA elas/eles. Acho importante dizer que o PMI é um projeto decolonial porque ele valoriza que todas as vozes constituam o processo pedagógico. Assim como bell hooks, eu creio que: *“Práticas autoritárias, promovidas e encorajadas por muitas instituições, minam a educação democrática em sala de aula. Ao atacar a educação como prática da liberdade, o autoritarismo na sala de aula desumaniza e, por isso, destrói a ‘magia’ que está sempre presente quando os indivíduos são aprendizes ativos”* (hooks, 2019, p. 201, ênfase no original). Por mais que a professora e o professor construam o projeto que consideram suficientemente bom, quem valida a pertinência, a consistência e a efetividade do projeto, em relação a promover aprendizagens e desenvolvimento integral, são as/os estudantes. No exercício da minha prática docente, eu aprendi a desenvolver uma atenção profunda aos movimentos que as/os estudantes fazem em sala de aula. Não quero que elas/es façam alguma coisa esperando atender às minhas expectativas, não quero alunas e alunos “fantoques” que falem aquilo que vai me agradar. Quero que, para a sala de aula, elas/es tragam a sua verdade, seja ela qual for. Esta verdade que elas/es trazem para a sala de aula será importantíssima para eu entender o que pensam, sentem, que concepções de mundo carregam e como, a partir dessa diversidade de visões, vamos nos constituindo uma comunidade de aprendizagem, comprometida com os processos democráticos e com os nossos marcos civilizatórios. Um dos maiores desafios de uma educadora e de um educador é conseguir transformar a sala de aula neste espaço de confiança em que as/os estudantes sintam-se livres para expressar seus medos, desejos, crenças, resistências, recusas. Quando conseguimos, junto com as nossas alunas e alunos, transformar a sala de aula em um espaço em que é bom e seguro estar, é prazeroso e fortalecedor estar, aí teremos o espaço simbólico preñado da produção da educação emancipadora que tanto desejamos. No PMI, com as/os estudantes, conseguimos, em grande medida, construir este espaço.

Outro ponto que é válido citar, em relação ao que o PMI pode trazer como inspiração à prática das/os docentes, está relacionado ao fato de que, ao optar por trazer para o centro do processo pedagógico a leitura de textos de mulheres negras e histórias de mulheres inspiradoras, nós subvertemos as representações estigmatizadas dos grupos sociais aos quais as/os estudantes pertencem. Quando realizei a minha pesquisa de mestrado e acompanhei escolas que estavam desenvolvendo o PMI, um dos pontos que mais me impressionou foi ver que, assim como no Centro Fundamental 12 de Ceilândia, onde realizamos o projeto originalmente, quando liam os poemas de Cristiane Sobral e o livro *“Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”*, de Carolina Maria de Jesus, professoras, professores e estudantes ficavam muito impactados, sentiam-se muito mobilizados pelos textos. Como afirma Miguel Arroyo: *“Que interesse podem ter por conteúdos onde não espelham suas imagens, identidade e memórias coletivas positivas? Ou onde os espelham como um fardo, uma mancha*

nacional?” (Arroyo, 2013, p. 273). É preciso estarmos atentas/os à curadoria dos materiais que levamos para a sala de aula, porque os textos não são neutros, eles estão posicionados histórica e socialmente e valorizam representações de mundo que podem rechaçar ou reforçar os mais variados estereótipos. Como afirma Chimamanda Adichie no seu histórico TED Talk: *“Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias podem reparar essa dignidade perdida. [...] Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história, sobre qualquer lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso”* (Adichie, 2009).

E, por último, acho oportuno dizer que um ponto de inspiração fundamental que o PMI pode trazer para as/os docentes diz respeito ao fato de que, se quisermos fazer um trabalho genuinamente decolonial, transgressivo, que se insurja à educação bancária e instrucionista, precisamos estar preparadas/os para lidar com resistências. Ao longo da realização do PMI, nós tivemos que lidar com todo tipo de resistência. Aqui, uso a palavra resistência no sentido de recusa, de não adesão. Lidamos com resistência de algumas/ns docentes que não acreditavam na proposta, que não consideravam que ela fosse relevante ou ainda que não acreditavam que era possível um trabalho pedagógico de qualidade fora do paradigma da educação transmissiva. Lidamos também com resistências de estudantes que, pelo longo tempo imersas/os na educação bancária, tinham dificuldades de fazer o que estava sendo proposto, que lhes exigia muito mais esforço intelectual, que tornava necessário sair do automatismo e da cultura das cópias e repetições que a escola lhes impõe.

É importante mencionar este ponto porque parte do machismo, do racismo estrutural e da manutenção do paradigma educacional que está posto é negar às/aos docentes a oportunidade de se qualificarem quanto a promover uma educação antissexista e antirracista. Desta forma, propor um projeto que dê centralidade a estas temáticas, e mais, que se insurja às práticas pedagógicas instrucionistas, já cristalizadas no espaço escolar, pode suscitar a resistência daquelas/es a quem foi negado o repertório necessário à adesão a uma educação emancipadora e comprometida com a formação para a cidadania e para os direitos humanos. É preciso ter muita segurança pedagógica, conhecimento sobre os nossos marcos legais e pressupostos teóricos, bem como compreensão da conjuntura em que estamos, para persistir naquilo em que cremos: uma educação pública integral, democrática, inclusiva, socialmente referenciada e comprometida com o fortalecimento da democracia.

VS e MM: Gina, você acabou de usar termos muito relevantes para falar de sua trajetória e de seu fazer pedagógico. São termos que caracterizam e situam fortemente suas ideias e apontam para a coerência do que você faz, mas são também termos que encontramos por vezes em espaços e discursos bastante contrários ao que realmente dizem. O professor Jorge Larrosa (2013, s. p., ênfase no original), educador espanhol, afirma que: *“Vivemos em um mundo de palavras e elas são muito enganosas. Todos nós jogamos, vendemos e usamos palavras bonitas: ‘crítica’, ‘autonomia’, ‘futuro’, ‘inovação’ e não sei o que mais. Mas as palavras mentem muito”*. Qual sua visão sobre isso? O termo “decolonial” poderia também entrar nessa lista? Que palavras, para você, estão mentindo hoje na educação linguística e como podemos lidar com elas na escola e na formação de professoras/es?

GVP: Concordo plenamente com a afirmação de que as palavras mentem muito. Na verdade, as palavras estão o tempo todo sendo colocadas a serviço de determinados projetos de poder. Como pesquisadora que me filio à Análise de Discurso Crítica, acredito que: *“toda experiência humana é mediada pela socialização, e em particular pela aquisição da linguagem”* (Giddens, 2002, p. 28). Na atual conjuntura histórica e política em que vivemos, muitas palavras, expressões e máximas têm sido colocadas a serviço de concepções empobrecidas de educação, há muita manipulação discursiva e pouco debate qualificado sobre os nossos marcos legais educacionais.

Concordo com Charlot (2020) e Catini (2019) quando ele e ela nos advertem de que estamos diante de um cenário de disputa acirrada entre visões e concepções educacionais muito distintas. O Neoliberalismo tem contaminado profundamente a educação e tentado impor uma educação tecnicista, sem compromisso com a formação do pensamento crítico. E para vender esta ideia utiliza termos como “inovação”, “educação do futuro”, sem nenhum compromisso com a discussão sobre a globalização como uma forma perversa de aprofundar as desigualdades sociais. Dentro dessas categorias esconde-se um deslumbramento com as tecnologias, em detrimento de uma perspectiva humanizadora e em diálogo com a ideia de que *“[o] progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A um avanço tecnológico que ameaça a milhares de mulheres e de homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior. Como se vê, esta é uma questão ética e política e não tecnológica”* (Freire, 2007, p.130).

É um engodo falar de inovação na educação se ainda estamos na vigência do paradigma instrucionista. A maior inovação de que a educação precisa não é da parafernália tecnológica, que provavelmente reduzirá professoras, professores e estudantes a consumidoras/es de tecnologia. Acho importante destacar aqui que minha ressalva não é à inclusão da tecnologia ao processo pedagógico, mas à maneira aligeirada e acrítica com que esta inclusão é feita. Hoje, ser uma/um excluída/o digital corresponde a ser uma/um excluída/o social. Urge que a escola promova inclusão digital. Mas, se isto é feito sem compromisso com a formação do pensamento crítico e sem respeito às Ciências da Educação, além de não produzir mudanças genuínas na educação, estaremos favorecendo a barbárie, porque tecnologia por tecnologia não promove aprendizagens e desenvolvimento integral, mas alienação. A maior inovação que precisamos trazer para a educação é do ponto de vista humano, de qualificar os processos pedagógicos para que as aprendizagens sejam profundas e visem a transformação do sujeito e da sociedade e não a manutenção da forma injusta com que ela tem funcionado há anos. Quando se fala de inovação, as pessoas estão falando de uma inovação que vai chegar para muito poucas/os e que vai estar a serviço de que essas/es muito poucas/os sigam nas suas posições privilegiadas, em detrimento de uma grande massa que terá direitos básicos negados.

Acredito que palavras como “decolonial”, “antirracista”, “antissexista”, “empoderamento” também mentem quando se transformam em meras performances e expressões da moda. As pessoas usam esses termos até à exaustão, mas as estruturas são mantidas intocadas o tempo todo; muda-se a forma de nomear o mundo, mas, na maioria das vezes, estas mudanças discursivas não redundam em mudanças na estrutura social.

Como falar de um ensino-aprendizagem de línguas e educação linguística antissexista, decolonial e antirracista se estamos vivendo um enorme apagão nas políticas públicas de formação de docentes voltadas para esse tema? Como falar de educação decolonial se ainda privilegiamos um ensino de línguas estruturalista, que reserva pouco espaço para a construção da Consciência Linguística Crítica (Clark et al., 1996) e para as diferentes variações linguísticas? Como falar de educação decolonial se ainda estamos diante de uma escola que tem grandes dificuldades de ouvir o que as/os estudantes têm a dizer?

Outra palavra que tem mentido muito nos últimos tempos é “antirracista”. Vemos a repetição da necessidade de combate ao racismo, mas o que deveria ser, de fato, antirracismo, tem se reduzido a mais racismo disfarçado de performances sem compromisso com o desmantelamento da estrutura racista.

Para que essas palavras não sejam reduzidas a modismos que pouco impactam a formação integral das/os estudantes e, portanto, a própria estrutura social, é necessário um investimento significativo e com muita intencionalidade na formação das/os docentes, com foco na formação do pensamento político-pedagógico. Porém, isso não basta. É preciso que as pessoas comprometam-se genuinamente com a agenda de promoção de justiça social, estejam dispostas a refletir sobre os seus privilégios e a trabalhar para que as instituições de educação básica e ensino superior sejam contextos legítimos de reparação histórica para os grupos que, como parte da ação deste sistema mundo colonial, foram aliados dos espaços de poder. A escola e a universidade precisam ter a coragem de fazer a autocrítica e refletir sobre o quanto elas são instituições que, durante muito tempo, trabalharam para reforçar as desigualdades sociais. E mais, precisamos compreender que, embora o que a escola de educação básica e a universidade têm a fazer é muito importante, porque é a partir da educação que a gente garante o direito ao desenvolvimento integral e possibilita a mudança de pensamento e da cultura, por mais que elas façam, o que for feito nunca será suficiente para combater a contento as desigualdades sociais. Precisamos de ações, políticas públicas integradas, intersetoriais e com foco em gênero, raça e classe para mudar estruturalmente a sociedade.

VS e MM: Você comentou bem essa questão, Gina: embora as discussões sobre colonialidades estejam presentes em várias áreas do conhecimento acadêmico, ainda vemos uma manutenção das universidades como espaços científicos universalizantes, unilaterais, coloniais. Nesse sentido, qual o papel de quem está em cursos de graduação e pós-graduação na área de ensino-aprendizagem de línguas/educação linguística para tornar o espaço universitário mais democrático e justo hoje?

GVP: A universidade precisa ter a humildade de aprender com quem está no chão da escola e ter a coragem de revitalizar os processos formativos de docentes. Quem está no chão da escola, a todo momento, precisa estar em diálogo com a universidade, redimensionando, reestruturando e renovando o seu trabalho. Nenhum curso superior vai dar conta de responder a todas as demandas que a/o docente vai enfrentar no chão da escola, porque é no exercício da prática pedagógica, no encontro com a realidade concreta da sala de aula, que a gente se faz professora e professor, assim como em tantas outras profissões, mas é fundamental que uma/um docente saia da universidade com uma formação robusta,

compreendendo os pilares, os pressupostos teóricos, os marcos legais e teóricos que orientam o seu trabalho. Isto envolve saberes diversos, saberes a respeito de como crianças, adolescentes, adultas/os e idosas/os aprendem, saberes consistentes e profundos sobre os conteúdos que ela/e vai ensinar, saberes sobre a história da educação, sobre as fases do desenvolvimento humano, sobre as teorias críticas e pós-críticas do currículo, sobre sustentabilidade e questões ambientais e climáticas, sobre juventude, diversidade e convivência na escola, sobre o pensamento negro, indígena e decolonial. E envolve também repertoriar esta/e docente com metodologias ancoradas em teorias que sejam representativas deste acúmulo importante que fizemos ao longo dos últimos anos, nas Ciências da Educação, a partir das quais fortalecemos o nosso entendimento de que é necessário educar para a cidadania e para a democracia. Estamos neste momento, como eu disse, vivendo uma disputa intensa no campo da educação. Como parte da tentativa de imposição de uma educação tecnicista e orientada por uma perspectiva neoliberal, tem havido tentativas de interferências na política de formação de docentes que partem da ideia de que, para formar a professora e o professor, basta ensiná-la/o a aplicar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ser professora/professor é algo muito maior do que aprender a aplicar a BNCC. Educar é algo muito mais complexo do que fazer a/o estudante se sair bem em uma avaliação externa. Como afirma Carneiro (2019, p. 44): *“Quando a educação se efetiva realmente, sempre se encontra algo mais do que se procura. É aí que as competências e habilidades se apequenam, pois o que está em jogo aqui são desejos: aquele brilho nos olhos de alguém que acabou de significar a experiência que viveu”*.

Assim, retomando a pergunta proposta, o papel de quem está em cursos de graduação e pós-graduação na área de ensino-aprendizagem de línguas/educação linguística para tornar o espaço universitário mais democrático e justo hoje é trazer para a sala de aula a diversidade de epistemologias e metodologias que possam colaborar para a promoção de uma formação integral, crítica, humana. A universidade espera que as/os docentes que passaram por ela sejam capazes de promover uma educação diferente, avessa à educação bancária, mas segue repetindo metodologias muito filiadas à educação bancária. Nos cursos de licenciatura é imprescindível valorizar a relação dialética entre teoria e prática e proporcionar às/aos estudantes em formação, experiências pedagógicas a partir de metodologias diferenciadas, decoloniais, emancipadoras, que elas/es possam levar para a sala de aula. Se eu sou ensinada/o de uma certa maneira na universidade, eu tendo a repetir as metodologias que foram utilizadas comigo quando exerço a minha prática pedagógica. Para as/os estudantes em formação vislumbrarem outras possibilidades pedagógicas, elas/es precisam vivenciá-las na sua fase formativa. Também acredito que parte da formação das/os docentes deve seguir a perspectiva de uma imersão durante um tempo maior e com mais qualidade nas escolas de educação básica, algo que seja mais elaborado e mais robusto que o tempo do estágio.

VS e MM: Diante dessas questões, ficamos a vislumbrar possibilidades. O que é possível fazer, afinal, Gina? Paulo Freire fala do inédito viável para a educação, um conceito-chave em suas obras para se referir ao processo de analisar situações e condições (considerando a história), produzir conhecimentos e gerar transformações e rupturas necessárias e possíveis. O que você considera como inédito viável dentro de sua experiência como professora de língua portuguesa da escola pública? Que inéditos

viáveis você tem visto acontecer no ensino-aprendizagem de línguas/educação linguística? Qual a (ir) relevância desse conceito em um cenário colonial pós-pandêmico em que a educação básica pública/privada se insere hoje?

GVP: Se pensarmos o inédito viável nos termos propostos por Paulo Freire, vamos percebê-los como: *“O ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade”* (Freire, 2014, p. 225, ênfase no original). O mundo que forjamos se tornou insustentável, caótico, acelerado, injusto, exausto, competitivo. A escola, o ensino de línguas, pode ser este espaço em que a gente provoque as próximas gerações a promoverem o inédito viável, um mundo diferente deste que criamos, que está visivelmente esgotado, um mundo que funciona muito bem para umas/uns pouquíssimas/os, mas que adoce e precariza a vida da maioria. O inédito viável só será possível se conseguirmos fortalecer a educação, que repertorie as/os estudantes com conteúdos necessários à leitura crítica do que acontece ao redor delas/es. Quando as/os jovens não têm acesso a uma educação que lhes permita falar, refletir, conversar, contestar o que acontece no seu entorno, elas/es se tornam suscetíveis a reproduzir estes sistemas injustos, a querer ser parte deles, no lugar de lutar para transformá-los. O PMI pode ser um inédito viável, no sentido já discutido em parte, na primeira questão, porque ele nasce de um espírito de contestação desta escola que aí está, ele abre brechas onde parecia impossível surgir outras formas de ser e existir dentro da escola.

O PMI é a reverberação das lutas sociais por um inédito viável. Ele só foi possível porque antes dele houve a luta do Movimento Negro, a luta do Movimento de Mulheres Negras, a luta dos Movimentos Sociais em favor da educação pública laica, inclusiva, socialmente referenciada, democrática e cidadã. Neste momento, o inédito viável mais importante está relacionado a defender os nossos marcos civilizatórios e legais, que nos anunciam que educar é mais do que, como eu mencionei, treinar para ter um bom desempenho em avaliações externas. A partir das minhas experiências ao longo dos mais de 30 anos em que atuei como professora, na luta contínua para ir além da concepção ingênua de educação sobre a qual Paulo Freire falou, concepção que me constituiu durante muito tempo, eu tive vivências que me mostraram que: *“Para criar um espírito de estudar para aprender que se desenvolva tanto na sala de aula quanto fora dela, o aprendizado precisa ser entendido como uma experiência que enriquece a vida na sua integridade”* (hooks, 2019, p. 200).

Quando a pandemia começou e provocou-nos a repensar o nosso modelo de sociedade, eu imaginava que haveria um renascimento, uma reviravolta na escola no contexto pós-pandêmico. Concordo quando César Nunes (2020, s.p.), em meio à pandemia, afirmava que: *“Eu, pessoalmente, acho que o século XXI começa agora. Porque quando se muda radicalmente as formas de viver, de trabalhar, de se movimentar, de distribuir riquezas é que o mundo muda. E essa pandemia obrigará uma revisão civilizatória em todos os aspectos como cultura, organização urbana, consumo. As cidades asfixiantes, a emissão de gases e o consumo desenfreado foram colocados em xeque por esse vírus. Vamos ter que alterar profundamente nossa visão de mundo e de sociedade”*. Assim como Nunes (2020, s.p.), eu tinha a esperança de que a escola que nasceria das cinzas da pandemia seria: *“crítica, sustentável, ambientalmente correta, permeada por relações humanas adequadas, professores esclarecidos, ges-*

tores motivados, um lugar de formação humana plena”. Para a nossa tristeza, a previsão dele não se cumpriu. Retomamos as aulas presenciais, ampliamos a imunização das pessoas, retomamos nossas vidas, mas as formas de viver seguem as mesmas – injustas e desiguais, a escola mostrou que não estava preparada para lidar com as crianças e adolescentes que voltaram profundamente tristes e adoecidas/os desta que foi a maior crise humanitária e sanitária dos últimos anos.

Em um cenário político pós-pandêmico precisamos de uma escola que não soterre a vida em nome de ensinar, que não mate a infância e a adolescência para que os índices em avaliações externas sejam melhores, que não se esqueça de que ninguém aprende sem que haja a observância de que outros direitos sociais, além do direito à educação, precisam ser assegurados: o direito à saúde, à alimentação, à moradia, o direito à vida. No pós-pandemia, a nossa urgência é de lembrar que, como afirma Audre Lorde: as ferramentas da Casa Grande não vão dismantelar a senzala. Para proporcionar às/aos estudantes o que elas/es precisam, é necessário nos lembrar que: “*a educação em seu melhor – essa profunda transação humana chamada ensino-aprendizagem, não é sobre conseguir informações ou conseguir um emprego. Educação é sobre cura e integridade. É sobre empoderamento, libertação, transcendência, sobre inovar a vitalidade da vida. É sobre encontrar e reivindicar a nós mesmos o nosso lugar no mundo*” (Parker, 1999 apud hooks, 2019, p. 201).

Referências:

- ADICHIE, C. N. 2009. O perigo da história única. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt. Acesso em: 20/05/2022.
- ARROYO, M. 2013. *Currículo, território em disputa*. 5ª ed., Petrópolis, Editora Vozes, 376 p.
- CARNEIRO, S. 2019. Vivendo ou aprendendo... A ideologia da aprendizagem contra a vida escolar. In: F. CASSIO (org.), *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo, Boitempo, p. 41-46.
- CATINI, C. 2019. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: F. CASSIO (org.), *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo, Boitempo, p. 33-39.
- CHARLOT, B. 2020. *Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. 1ª ed., São Paulo, Editora Cortez, 338 p.
- CLARK, R. et al. 1996. Conscientização crítica da linguagem. *Trab. Ling. Apl.*, (28):37-57.
- FREIRE, P. 2007. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática docente*. 35ª ed., São Paulo, Editora Paz e Terra, 144 p.
- FREIRE, P. 2019. *Pedagogia do oprimido*. 81ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 256 p.
- FREIRE, A. M. A. 2014. Notas explicativas. In: P. FREIRE (org.), *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed., São Paulo, Paz e Terra, p. 273-333.

GADOTTI, M. 2012. *Educação e Poder – introdução à pedagogia do conflito*. 16ª ed., São Paulo, Cortez, 144 p.

GIDDENS, A. 2002. *Modernidade e Identidade*. 1ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 233 p.

GIROUX, H. 1995. Praticando estudos culturais nas faculdades de Educação. In: T. SILVA (org.), *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*, Petrópolis, Vozes, p. 85-103.

GROSGOUEL, R. 2016. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios ao longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, **31**(1):25-49. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>

HOOKS, b. 2013. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 1ª.ed., São Paulo, Martins Fontes, 283 p.

HOOKS, b. 2019. Educação democrática. In: F. CASSIO (org.), *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo, Boitempo, p. 192-207.

LARROSA, J. 2013. O papel da educação é subverter as regras. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/>. Acesso em: 05/05/2022.

MALDONADO-TORRES, N. 2007. Sobre la decolonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: S. CASTRO-GÓMEZ; R. GROSGOUEL (org.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Universidad Javeriana- Instituto Pensar, Universidad Central- IESCO, Sigilo del Hombre Editores, p.127-167.

MIGLIEVCH-RIBEIRO, A. 2014. Por uma razão decolonial- desafios ético-políticos à cosmovisão moderna. *Civitas*,**14**(1):66-68. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2014.1.16181>

NUNES, C. 2020. A escola tradicionalista foi aniquilada com a pandemia. Disponível em: <https://movinovaonaeducacao.org.br/noticias/cesar-nunes-a-escola-tradicionalista-foi-aniquilada-com-a-pandemia/#:~:text=com%20a%20pandemia.-,A%20escola%20que%20deve%20nascer%20destas%20cinzas%20tem%20que%20ser,lugar%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20humana%20plena.> Acesso em: 20/06/2022.

SAVIANI, D. 2013. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed., Campinas, Autores Associados, 153 p.

SILVA, T. T. 1999. *Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo*. 1ª ed., São Paulo, Grupo Autêntica, 156 p.

VEIGA, L. 2021. *Clínica do Impossível: linhas de fuga e de cura*. 1ª ed., Rio de Janeiro, Editora Telha, 122 p.

Submetido: 22/09/2022

Aceito: 30/09/2022