

ENGAJANDO O PROFESSOR-POVO: UM DIÁLOGO SOBRE PRÁTICA DOCENTE ENTRE NIDELCOFF E HOOKS

**ENGAGING THE TEACHER-PEOPLE: A DIALOGUE ABOUT TEACHING PRACTICE
BETWEEN NIDELCOFF AND HOOKS**

Arthur Cardoso de Andrade¹

Resumo:

O artigo se propõe a apresentar algumas considerações acerca de como a prática docente é compreendida a partir das propostas de Maria Teresa Nidelcoff e bell hooks, analisando de modo específico os conceitos de professor-povo e de pedagogia engajada, tendo como foco estabelecer uma relação entre essas concepções. No desenvolvimento deste texto, apresentamos (1) quais são as problematizações e posturas éticas e didáticas nas quais se apoia Nidelcoff para o desenvolvimento de sua proposta de escola popular, (2) as configurações do conceito de Pedagogia Engajada na obra de hooks e (3) como é possível estabelecer uma relação de resignificação de um conceito para o outro. Por fim, identificamos que existem complexos pontos de convergência entre os dois conceitos que estabelecem o modo como a *contextualização* de práticas de ensino e posturas docentes é o caminho para a transformação do espaço escolar.

Palavras-chave: Professor-povo; Pedagogia Engajada; Prática docente.

Abstract:

The article proposes to present some considerations about how teaching practice is understood based on the proposals of Maria Teresa Nidelcoff and bell hooks, explicitly analyzing the concepts of teacher-people and engaged pedagogy, focusing on establishing a relationship between these concepts. In the development of this text, we present (1) what are the problematizations and the ethic and didactic postures on which Nidelcoff relies for the development of her popular school proposal, (2) the configurations of the concept of Engaged Pedagogy in the work of hooks, and (3) how it is possible to establish a relationship of resignification from one concept to another. Finally, we identified that there are complex points of convergence between the two concepts that establish how the contextualization of teaching practices and teaching postures is the way to transform the school space.

Keywords: Teacher-people; Engaged Pedagogy; Teaching practice.

¹ Mestrando em Educação (PPGE/UFMG). Graduado em Filosofia (UFMG). Email: arthur.cardoso@estudante.ufcg.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9696-2922>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1001831894773659>

Introdução

A partir dos inúmeros problemas sociais no Brasil, oriundos dos acontecimentos históricos e da cultura de colonização, voltamos nosso olhar à educação, sob um viés crítico, com o objetivo de colocá-la sempre face a esses problemas, aspirando superá-los e, também, aspirando desenvolver práticas de ensino para, desde e sobre eles. Considerando isto, partimos de uma visão que objetiva, antes de tudo, popularizar a educação — levá-la adequadamente às massas, torná-la acessível —, e isto está relacionado a uma ideia, e muito mais que isso, à uma ideologia de inclusão e de classe. Em autoras latino-americanas ligadas à perspectivas populares de educação como Nidelcoff (1975), lemos sobre o mito da neutralidade: tudo é ideológico e tudo possui uma base pertencente à uma esfera política. Por essa razão, é possível compreender que inserir as complexas nuances dos contextos sociais na educação é algo que parece surgir como uma necessidade de resistência aos ideais classistas da elite que integram e fomentam suas perspectivas em nossos sistemas de ensino.

Apesar de afirmar que para alcançar a superação de alguns destes problemas é necessário mudar primeiro aspectos na sociedade que estão para além da escola, Nidelcoff reforça a importância de uma profunda transformação nos ambientes escolares e no modo como pensamos e desenvolvemos a prática docente. A autora indaga: como construir escolas para o povo sem professores que também estejam ligados aos ideais de transgressão e subversão de classe, de raça e de gênero? É considerando esta inserção da atividade docente nos valores de emancipação política, social e cultural da educação e do ensino, que teóricas(os) ligadas(os) à educação popular focam suas observações no processo de formação e na atuação de professores. De bell hooks, na América do Norte, em *Teaching to transgress* (1994) à María Teresa Nidelcoff, professora argentina, em *Maestro pueblo o maestro gendarme?* (1975), a chave para alcançar as transformações e rompimentos com o ensino colonizado e classista parece estar presente na inserção de novos valores éticos e políticos nos âmbitos formativos e práticos que englobam nossos(as) professores(as). Enquanto Nidelcoff propõe e define a postura adequada de um(a) professor(a)-povo², hooks se debruça a analisar o que ela compreende como pedagogia engajada.

Nesse sentido, o objetivo central deste estudo é o de compreender o conceito de professor-povo em Nidelcoff, suas nuances e potencialidades, a partir de um diálogo com o conceito de pedagogia engajada em bell hooks. O foco é apresentar uma análise crítico-reflexiva de obras abordadas e estudos relacionados que apresentam aspectos da prática docente às questões sociais e populares. A partir daqui, analisaremos primeiramente o conceito de professor(a)-povo, destacando seus elementos centrais e a maneira como é desenvolvido. Em seguida, abordaremos o conceito de Pedagogia Engajada, analisando em quais perspectivas de educação e de sociedade bell hooks sustenta sua proposta. Por fim, apresentamos algumas relações entre os conceitos e elencamos suas respectivas contribuições para a compreensão da prática docente sob um viés crítico. Traçamos um caminho teórico que se baseia

² As compreensões decoloniais de linguagem nos fazem compreender o problema do plural masculino como padrão de escrita. Por isso, adicionaremos, ao nos referenciarmos a ideia de professor-povo, os parênteses com a desinência de gênero no feminino numa tentativa de fazer com que este conceito seja incluyente e representativo como ele próprio propõe em sua definição.

numa proposta de *engajar* o(a) professor(a)-povo, demonstrando como o conceito de hooks representa um caminho de ressignificação para o conceito de Nidelcoff.

O(a) professor(a)-povo

Ao longo dos seis capítulos que compõem o livro, Nidelcoff nos apresenta quais as posturas, métodos e consciências necessárias para a construção de um(a) professor(a) inclinado(a) a tornar a escola um ambiente verdadeiramente popular, um(a) professor(a)-povo. Antes de entender o que é o professor(a)-povo, é necessário entender o que leva as escolas inseridas nos contextos argentinos — e nesse caso estendendo também aos demais contextos latino-americanos considerando as vivências de desigualdade e colonização comuns a todos os países neste continente —, a possuírem a necessidade estrutural de romper com os problemas e barreiras que separam o ensino oferecido nestas escolas das realidades daqueles(as) que as frequentam. O principal problema apontado por Nidelcoff volta-se à mentalidade burguesa e seu ideal classista que se manifesta nos materiais, práticas e pensamentos existentes nos sistemas educacionais responsáveis por nossas escolas. A exemplo disso, a autora menciona um texto encontrado por ela em materiais didáticos objetos de seu estudo:

"El basurero" César es basurero, no le gusta estudiar. / Se levanta a la mañana y sube al carro. / Pasa por la calle recogiendo la basura en sus canastos. / Su hermanita Faustina desea para él otro empleo mejor. Conclusiones que se desprenden del texto: - César es basurero porque no quiere estudiar; - ser basurero vale menos que tener otras ocupaciones; - para cambiar a otra ocupación "mejor" hay que estudiar; (NIDELCOFF, 1975, p. 15)

Em sua análise, a autora apresenta alguns valores oriundos de ideais burgueses que estão presentes em nossas escolas, nesse caso, de modo específico, em um texto contido num livro didático. Percebemos especificamente uma ideia que se relaciona com o conceito de meritocracia, um mito neoliberal que alimenta as desigualdades. Esses discursos classistas, que limitam as vivências daqueles que não conseguem transformar suas realidades apenas através de esforços, tornam as escolas ambientes de alienação. O ideal de classe que surge fora dos contextos populares passa a estar presente no ensinar e no aprender daqueles(as) que estão inseridos nas escolas. É a partir disto que surge a necessidade de fazer o caminho inverso - de resistir - a partir de uma consciência crítica que possua como referência a realidade que cerca e integra a escola e não aquilo que lhe é imposto pela estrutura de dominação.

Neste contexto, Nidelcoff começa definindo o(a) professor(a)-povo com aquele que "cree que el sentido de su trabajo es ayudar al pueblo a descubrir-se, a expresarse, a liberarse" (NIDELCOFF, 1975, p. 17). A base de um(a) professor(a)-povo é, portanto, a compreensão de que é necessário fazer um caminho inverso, de mudança, rompendo com o conformismo e com outras posturas que fomentam a alienação através de uma consciência crítica, livre e socialmente referenciada. Entendendo este pensamento, nos voltamos a uma análise de qual deve ser o objetivo do(a) professor(a)-povo em seu ensinar, que,

de acordo com a autora, precisa ter como norte a libertação. Para elucidar quais valores devem basear essa prática, Nidelcoff explica que:

El maestro que trabaja por la liberación del pueblo, comienza por tener a la liberación como objetivo central y real de su acción educadora. De cara a sus alumnos, este objetivo central se podría definir de la siguiente manera: "Ayudar a los chicos a desarrollarse como seres capaces de liberarse de las estructuras opresivas de la sociedad actual". (NIDELCOFF, 1975, p. 25-26)

A ideia de libertação nas vivências latino-americanas possui especificidades que são inerentes à construção das identidades dos povos inseridos nesse contexto. É a partir disso que Nidelcoff ressalta a importância de elaborar sobre *como* desenvolver um ensino que possua a libertação como centro. O primeiro passo é "ayudándoles a ver la realidad con lucidez y sentido crítico." (NIDELCOFF, 1975, p. 26). Desenvolver este "espírito crítico" está para além de manter o aluno atualizado e informado, é necessário fazer com que ele compreenda a realidade questionando e analisando de modo *crítico* aquilo que lhe é colocado gratuitamente pela sociedade. Informá-los não é suficiente, é necessário pensar sobre o que fazer com a informação, consumindo-a a partir de um lugar autônomo e de uma perspectiva sempre crítica. Não há libertação sem criticidade.

O segundo passo é ajudar as pessoas a "descubrir y a asumir su compromiso frente a la realidad." (NIDELCOFF, 1975, p. 27). A autora conecta o valor da criticidade à necessidade de desenvolver também um posicionamento. É preciso entender o papel ativo de todas as pessoas no processo de libertação. A construção de uma consciência emancipada deve ter como objetivo central a prática, a aplicação dos valores éticos no cotidiano de todas as pessoas que compõem a escola. É papel do(a) professor(a)-povo "educarlos en la unidad de la palabra y de la acción." (NIDELCOFF, 1975, p. 27), fundindo teoria e prática através da contextualização do ensinar e da valorização sincera do aprender. Não há liberdade sem ação.

O terceiro passo é "ayudándoles a ser libres" (NIDELCOFF, 1975, p. 27). Neste ponto, o foco é na liberdade através dos rompimentos. O romper com os preconceitos, com as ignorâncias e com o silenciamento, calar-se diante da opressão. Em resumo, "ser libres significa ser capaces de expresarse y de expresar su mundo, pero también ser capaces de actuar, modificándolo." (NIDELCOFF, 1975, p. 27). Nidelcoff nos leva a analisar como os três passos apresentados até aqui estão diretamente relacionados e podem, de certo ponto de vista, serem vistos como um só, considerando que "sólo aquél que descubre en su mundo las fuerzas de opresión y es capaz de actuar para modificar sus circunstancias, es libre.." (NIDELCOFF, 1975, p. 28). Essa relação entre teoria e prática do indivíduo livre - e que trabalha pela libertação - o torna verdadeiramente um ser "criador".

O último passo no objetivo de desenvolver um ensino para a liberdade se resume em "ayudarlos a aprender a organizarse" (NIDELCOFF, 1896, p. 32). Há uma necessidade de fazer com que aqueles inseridos em sala de aula entendam a importância de articular-se e de entender a ação libertadora como uma prática conjunta. De acordo com este pensamento, é função do professor-povo fazer com que entendam a capacidade e as potencialidades de suas ações caso se unam.

Tendo definido os objetivos, o foco do pensamento de Nidelcoff volta-se para a postura ética do professor-povo face aos problemas dos ideais burgueses

de classe e aos problemas da colonização nas bases dos materiais, legislações e políticas que “governam” a escola. Nesse sentido, a primeira questão abordada volta-se à cultura e como as escolas fomentam a valorização específica de habilidades e ideais que pertencem à cultura elitista. Considerando isto, a postura do professor-povo se relaciona com a valorização da cultura (verdadeiramente) popular. Assim, este(a) professor(a):

Está atento para captar las manifestaciones de la cultura popular y alentar aquellas que sean más ricas y liberadoras. Desarrolla la expresión de los chicos de clase popular en la perspectiva de su propia cultura y no en la perspectiva de la imposición de la cultura de los grupos dominantes. Les valora su lenguaje, sus giros, sus expresiones y sus gestos como distintos de los que el maestro está acostumbrado, pero igualmente válidos. Está atento para captar y aprender de ellos su problemática y la forma como la expresan. Los ayuda a percibir la existencia de distintas subculturas y su significación, lo que equivale a desarrollar en ellos la conciencia de clase. Los ayuda a desmitificar la cultura burguesa para romper el sentimiento de inferioridad y dependencia desarrollado a lo largo del tiempo. (NIDELCOFF, 1975, p. 53-54)

Mais uma vez a autora associa a prática do professor-povo com a necessidade de rompimentos. Os valores de criticidade e o desenvolvimento de posicionamentos ganham novas nuances: o(a) professor(a)-povo é também aquele que “revisa los contenidos ideológicos de los manuales y los textos” (NIDELCOFF, 1975, p. 54) e para além de identificá-los, atua de modo prático: “ayuda a los chicos a confrontar los textos que reflejan la cultura burguesa con otra visión popular y liberadora.” (NIDELCOFF, 1975, p. 54). A ressignificação da cultura é parte essencial do desenvolvimento do ensinar de modo a combater a colonização. Contextualizar o que é ensinado significa necessariamente romper com a tradição. Sobre isto, aponta a autora:

Busca aquello que es útil para la vida y desecha lo inútil, aunque sea tradicional estudiarlo. Hay textos de séptimo grado que hablan de Carlomagno, de Carlos V, de la Guerra de los Cien Años, etc. ¿Qué significación tiene esto en la vida de un niño argentino? (NIDELCOFF, 1975, p. 55)

A cultura burguesa se manifesta para além de ideologias e materiais, ela também impôs uma mentalidade conteudista a partir da supervalorização da aprendizagem quantitativa. A esse respeito o(a) professor(a)-povo “no hace de los contenidos el fin del proceso enseñanza-aprendizaje, sino lo considera un medio para avanzar en el logro de los objetivos educativos mencionados en el capítulo anterior” (NIDELCOFF, 1975, p. 55).

Já na parte final de seus escritos sobre o professor-povo, Nidelcoff volta-se às questões relacionadas às metodologias de ensino, especificamente sobre avaliação. O(a) professor(a)-povo “evalúa como un educador, no como un transmisor de información” (NIDELCOFF, 1975, p. 75). Nessa perspectiva o(a) professor(a)-povo é aquele que caminha de modo inverso ao caráter quantitativo da avaliação que surge a partir de perspectiva de educação bancária, tecnicista e limitada. Esta mesma perspectiva enxerga o estudante como alguém que possui habilidades e conhecimentos que estão para muito além de uma abordagem simplesmente conteudista. O(a) professor(a)-povo deve também conduzir “Se conduce al alumno y al grupo hacia la autoevaluación” (NIDELCOFF, 1975, p. 76). A ideia de auto-avaliação se encontra hoje em muitas perspectivas de educação

progressistas, inclusive em documentos que norteiam a educação brasileira, como a BNCC. A auto-avaliação se relaciona diretamente com os valores de criticidade e posicionamento que são inerentes à prática do professor-povo. Auto-avaliar-se é ter consciência de si e de suas habilidades.

Outro ponto importante para entender a avaliação no contexto de educação popular, diz respeito a levar “en cuenta los factores sociales del rendimiento escolar” (NIDELCOFF, 1975. p. 77). Pensar que as dificuldades socioeconômicas nas quais se encontram os estudantes afetam diretamente seus resultados, interações em sala de aula e o desenvolvimento de suas habilidades é também se conectar diretamente com outros pensamentos, ideais e conceitos sobre uma educação socialmente referenciada, tais como propõe hooks (1994) ao desenvolver o que será chamado por ela de Pedagogia Engajada, conceito a ser abordado a partir daqui.

A pedagogia engajada

bell hooks direciona a maior parte de sua produção intelectual à pensar o papel político da educação no que diz respeito à questões sociais. Inspirada em autores como Paulo Freire, a quem dedica um capítulo de sua obra mais famosa (*Teaching to transgress*, 1994), ela pensa o ensino a partir de uma perspectiva decolonial e fortemente ligada ao ativismo político. Surge daí o conceito de *Pedagogia Engajada*, que é definida como uma educação que leva em máxima consideração o papel transformador e social da escola e de seus processos formativos, encarando sua atuação no processo de romper com as barreiras dos ideais de classe, raça e gênero. No que diz respeito às relações e valores de classe presentes nos sistemas educacionais, a autora afirma:

Bourgeois values in the classroom create a barrier, blocking the possibility of confrontation and conflict, warding off dissent. Students are often silenced by means of their acceptance of class values that teach them to maintain order at all costs. (HOOKS, 1994, p. 178)

O silenciamento de estudantes inseridos em contextos de desigualdade denunciado por hooks é uma das razões que a autora aponta para explicitar a necessidade de se repensar posturas, currículos e práticas educativas nos processos de formação e prática docente a partir de uma perspectiva que considere a dimensão política do ensinar para as classes populares. Na base deste processo de (re)pensar a atuação docente, está o foco no ensino multicultural. Em bell hooks, podemos entender o multiculturalismo a partir de uma visão mais ampla, envolvendo questões relacionadas à diversidade cultural, social, de classe, de gênero e de sexualidade. Na enunciação de sua proposta, a filósofa chama atenção para o fato de que não existem ainda estudos e discussões práticas sobre o ensino multicultural e inclusão dentro da sala de aula, apesar de este tema estar “em alta” nos tempos atuais (HOOKS, 1994) o que demonstra a imprescindibilidade de se pensar, pesquisar e debater sobre essas perspectivas.

Ao pensar sobre o multiculturalismo em sala de aula, hooks também chama nossa atenção para a necessidade de entender que tudo é político. Descrevendo sua experiência como professora universitária preocupada em oferecer aos(as) estudantes de graduação uma formação crítica através de encontros realizados por ela, a autora relata:

Many of the professors present at the first meeting were disturbed by our overt discussion of political standpoints. Again and again, it was necessary to remind everyone that no education is politically neutral. Emphasizing that a white male professor in an English department who teaches only work by "great white men" is making a political decision, we had to work consistently against and through the overwhelming will on the part of folks to deny the politics of racism, sexism, heterosexism, and so forth that inform how and what we teach. (HOOKS, 1995, p. 37)

O que hooks questiona é: como pensar uma educação antirracista, antissexista e *antilgbtfóbica* se os discursos normativos que negam essas opressões são os mesmos que norteiam o nosso ensinar? É na resposta a este questionamento que podemos encontrar a dimensão ética da pedagogia engajada enquanto perspectiva que preza pela luta contra o silenciamento dos(as) estudantes, considerando indispensável fazer com que todos e todas falem, contribuam e participem dos debates em sala (HOOKS, 1994). Nos contextos populares, colonizados e desiguais, é necessário educar para a criticidade e para o senso político. Engajar a pedagogia, no pensamento de hooks, faz parte do compromisso ético do(a) professor(a) face a esses contextos. Somente quando os(as) professores(as) permitiram que suas pedagogias sejam "radicalmente transformadas" por uma compreensão adequada e efetivação do multiculturalismo em suas salas de aula, os(as) estudantes terão a educação que "desejam e merecem", uma educação na qual os valores de livre expressão e criticidade serão os valores basilares (HOOKS, 1994, p. 44).

O grande problema que a Pedagogia Engajada tenta resolver está justamente no modo como nossas salas de aula e seus professores ignoram as diferenças socioculturais presentes na formação dos(as) estudantes. Esse apagamento não está relacionado a uma mera questão de representatividade, mas possui consequências violentas que limitam a vida e o desenvolvimento desses(as) estudantes. Pontua hooks (1994, p. 182):

During my student years, and now as a professor, I see many students from "undesirable" class backgrounds become unable to complete their studies because the contradictions between the behavior necessary to "make it" in the academy and those that allowed them to be comfortable at home, with their families and friends, are just too great. Often, African Americans are among those students I teach from poor and working-class backgrounds who are most vocal about issues of class. They express frustration, anger, and sadness about the tensions and stress they experience trying to conform to acceptable white, middle-class behaviors in university settings while retaining the ability to "deal" at home.

A maneira passiva como pessoas de classe social desprivilegiada se comportam em sala evidenciam como nossa educação é, de modo explícito, *desengajada* do que entendemos, a partir de perspectivas populares, como seu papel. Para além de evidenciar esses problemas, torna-se necessário aspirar resolvê-los, não só pensamento pedagogicamente, mas didaticamente: um ensinar que de fato seja transformador. É assim que observamos como propostas libertadoras como a de Nidelcoff atendem ao que hooks clama como uma urgência, relação que iremos abordar no tópico que se segue.

Engajando o(a) professor(a)-povo

Assim como Nidelcoff, hooks escancara os vários problemas da presença dos ideais burgueses em sala de aula. No caso da autora estadunidense, essas perspectivas são apontadas a partir de suas vivências no ensino superior, ao contrário de Nidelcoff que se volta exclusivamente a analisar a educação básica. Apesar de falarem sobre esferas diferentes, os dois pensamentos se complementam. Podemos encontrar em hooks as origens dos problemas que Nidelcoff aponta, afinal, os professores na educação básica *reproduzem* em suas escolas o que *aprenderam* na universidade. E é justamente pensando a partir disto que nos voltamos a entender que as configurações e bases da prática docente, seus processos de formação inicial e continuada, concentram a chave das transformações que necessitamos. Sobre a visão de hooks acerca da postura do(a) professor(a), Paladini (2019), argumenta em favor da necessidade de entender a docência como práxis, destaca o modo como a pedagogia engajada tem como foco ações transformadoras nas quais todas as pessoas participam, interagem e são ouvidas.

Em hooks, entendemos que ensinar para as classes populares é sobre “criar oportunidades” e “ampliar possibilidades”, e neste processo, fazer o caminho inverso da opressão e do silenciamento, dando voz e visibilidade aos conhecimentos e vivências de estudantes desprivilegiados. Esse desejo, de acordo com hooks, não é alheio a eles, mas se manifesta exatamente como um desejo dos estudantes:

Sometimes students who want professors to grapple with class differences often simply desire that individuals from less materially privileged backgrounds be given center stage so that an inversion of hierarchical structures takes place, not a disruption. (HOOKS, 1994, p. 188)

É possível observar como a pedagogia engajada e suas especificidades se relacionam com a postura do professor-povo em Nidelcoff. No entanto, não lemos na autora argentina sobre a necessidade de uma educação antirracista e antissexista como vemos de modo explícito em hooks, e é neste ponto que podemos observar como estes pensamentos podem somar-se no processo de ressignificar para o hoje o conceito de professor(a)-povo. O antirracismo e a luta contra o sexismo fazem parte do compromisso ético da prática docente em contextos como o nosso. Entendendo o racismo e o sexismo como problemas estruturais, voltamo-nos mais uma vez à necessidade de rompimentos com as hierarquias de participação e voz dentro de sala de aula. Romper com essas desigualdades que os ideais de classe impõem na escola e na sala de aula é pensar sobre autoritarismo, silenciamento e apagamento de vivências.

Muitos outros tópicos que hoje devem fazer parte da prática docente também não aparecem em Nidelcoff, tais como a necessidade do ensino para o respeito a diversidade de identidades de gênero e sexualidade e questões relacionadas ao machismo e a sociedade, o que pode ser justificado quando consideramos o tempo e o contexto nos quais surge o conceito de professor-povo. Eis então a necessidade de ressignificá-lo, dar a ele novas noções e novas responsabilidades. Engajar o professor-povo aos moldes da pedagogia engajada, significa pensar sobre quais são as demandas políticas da atualidade em nossas escolas e expandir a nossa compreensão sobre as posturas, práticas e métodos

educativos. Percebemos, assim, como as duas autoras se baseiam em problemas semelhantes para pensar suas propostas. Novamente, evidenciamos tanto em Nidelcoff quanto em hooks, o modo como os ideais de classe basearam projetos de educação e passaram a dominar as escolas e seus instrumentos. Observamos também como tudo aquilo que se decide, pensa e se faz na escola é político, inclusive a atitude daqueles(as) professores(as) que não demonstram empatia por temas populares, marginalizados e insurgentes.

Em Nidelcoff podemos encontrar noções e problematizações, que no objetivo de construir uma educação popular e anticolonial³, parecem se localizar no início de uma tendência contínua na qual se encontra hooks, que por sua vez expande essas questões e posiciona sua pedagogia em um lugar mais profundo, definido e específico, como ela propõe:

When education is the practice of freedom, students are not the only ones who are asked to share, to confess. Engaged pedagogy does not seek simply to empower students. Any classroom that employs a holistic model of learning will also be a place where teachers grow, and are empowered by the process. That empowerment cannot happen if we refuse to be vulnerable while encouraging students to take risks. Professors who expect students to share confessional narratives but who are themselves unwilling to share are exercising power in a manner that could be coercive. In my classrooms, I do not expect students to take any risks that I would not take, to share in any way that I would not share. When professors bring narratives of their experiences into classroom discussions it eliminates the possibility that we can function as all-knowing, silent interrogators. (HOOKS, 1994, p. 21)

Algo que não encontramos no pensamento de Nidelcoff é a problematização sobre o(a) professor(a) e quem ele(a) é, de qual realidade vem, quais são suas vivências e percepções de mundo. Pensar uma postura verdadeiramente popular dentro da sala de aula sem pensar de modo aprofundado e complexo na identidade do(a) professor(a) não parece ser possível por aquilo mesmo que as noções de uma pedagogia libertadora propõem. É neste ponto que hooks nos leva a pensar: para romper com o silenciamento dos(as) estudantes, é necessário que o(a) professor(a) também fale. A pedagogia engajada coloca o(a) professor(a) para dentro da ação transformadora dos debates em sala para que ele(a) também partilhe suas vivências e sua realidade. Compartilhar experiências em sala de aula para contextualizar aquilo que se aprende (e o que se ensina) não é algo que deve se restringir aos estudantes, mas incluir também aquele(a) que ensina. A inclusão dessa dimensão subjetiva na prática docente está relacionada com o desmantelamento da estrutura colonial de escola que entende o(a) professor(a) como dominador.

Por fim, é importante ressaltar que ao apontar para a ressignificação da proposta de Nidelcoff pelo conceito de hooks, não colocamos a teoria da filósofa estadunidense num patamar superior. Consideramos aqui que a teoria de hooks se manifesta de modo contra hegemônico em relação ao que se estabelece como discurso e como prática classista e colonial, localizando-se num Sul Epistemológico como define Santos (2021). A proposta de bell hooks tem como base as epistemologias dos feminismos negros no contexto estadunidenses, sendo

³ Não utilizamos o termo decolonial aqui uma vez que a proposta de Nidelcoff é anterior a este conceito. Embora seu conceito seja uma proposta decolonial de Didática, optamos por utilizar o termo anticolonial uma vez que a crítica ao colonialismo está presente em toda a obra.

atravessada pela crítica ao capitalismo e aos sistemas de opressão, conectando-se também com os saberes produzidos no contexto das pedagogias da libertação na América Latina, notadamente através de Freire. É necessário ainda destacar que entre hooks e Nidelcoff, é possível observar um movimento epistemológico de passagem e conexão entre o que tem se definido como crítico e pós-crítico, considerando perspectivas como as de Silva (2017).

Considerações finais

Nidelcoff cria o conceito de professor-povo a partir de uma realidade e de um contexto muito específico: as escolas argentinas no início da segunda metade do século XX. Apesar do conceito já possuir algumas décadas desde sua criação, ao olhar para a realidade das escolas brasileiras hoje, evidenciamos a atualidade da carência de professores(as)-povo em nossas instituições, desde a educação básica ao ensino superior. Se Nidelcoff se volta aos ideais burgueses de meritocracia e aos problemas do ensino colonizado naquela época, lidamos hoje com a questão do tecnicismo e da formação excludente oferecida pelas escolas que visa tão somente o mercado de trabalho, desvalorizando a construção de cidadãos e cidadãs críticos(as), autônomos(as) e emancipados(as). O problema da formação neotecnicista que surgiu no Brasil durante a ditadura militar, com currículos de ensino médio ausentes de disciplinas como filosofia e sociologia, volta hoje mais uma vez para dentro das escolas apoiado agora nos ideais neoliberais de formação para o mercado. O discurso empreendedor, a redução da educação básica ao atendimento dos interesses mercadológicos, as abordagens conteudistas e a *descontextualização* dos processos de ensino-aprendizagem são exemplos do que nos é imposto a partir desta neocolonização causada pelo imperialismo e suas tendências.

Pensando na necessidade de rompimento com esses problemas, nos voltamos para a missão de formar professores e professoras com a consciência adequada para lidar com a estrutura alienante das escolas hoje. Um movimento de oposição, de luta e de resistência, uma pedagogia *engajada*. Para alcançar esta construção de escolas para o povo, é necessário que o desenvolvimento do nosso ensinar e do nosso aprender tenha como base as perspectivas populares de educação. Perspectivas verdadeiramente emancipatórias e que tenham como ponto de partida - e de chegada - a periferia do mundo, suas necessidades, sua cultura e sua história comum de sobreposição e exploração. A libertação em nosso chão é uma libertação específica, não contemplada por aqueles que geralmente são a base teórica dos nossos processos de formação docente inicial e continuada.

Podemos inferir, a partir da leitura de Nidelcoff através de outros olhares preocupados com as questões da colonização/colonialidade e de classe, que a *contextualização* do nosso ensinar só pode ser alcançada a partir de uma mesma *contextualização* da formação e da prática docente como um todo. Sem que as perspectivas de popularização da escola (e sua importância) estejam efetivamente presentes na formação inicial e continuada de nossos(as) professores(as), continuaremos a evidenciar as muitas ausências éticas, políticas, sociais e culturais em nossas escolas.

Referências

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. 2. ed. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola/UNIMEP, 1977.

HOOKS, Bell. **Teaching to Transgress**. New York: Routledge, 1994.

NIDELCOFF, María Teresa. **¿Maestro pueblo o maestro gendarme?** 2. ed. Rosario: Editorial Biblioteca, 1974.

PALADINI, Pillar Alves. Escola e docência: a necessidade de uma práxis enquanto pedagogia engajada. **RELACult**, v. 5, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das Epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVEIRA, Lisiane Bender da; ESCOTT, Clarice Monteiro. Ensino Médio Integrado: uma proposta de autoavaliação. **Scientia Tec**, v. 7, n. 1, 2020.

VERONELLI, Gabriela A. 2016. **Sobre la colonialidad del lenguaje**. Universitas Humanística, n. 81, p. 33-58. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.scdl>. Acesso em: 7 ago. 2020.

Recebido em: 07/2023
Aprovado em: 11/2023