

**Ensinando a
transgredir**

A educação como
prática da liberdade

bell hooks

Tradução de Marcelo Brandão Cipolla



wmf martinisfontes

SÃO PAULO 2013

Abraçar a mudança

O ensino num mundo multicultural

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendiz uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade –, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino reflete a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para os professores não brancos quanto para os brancos. A maioria de nós aprendemos a ensinar imitando esse modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas.

Os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um

ponto de vista multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma. É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais. Quando entrei no Oberlin College, fiquei transtornada pelo que me parecia uma falta de compreensão de muitos professores sobre como poderia ser a sala de aula multicultural. Chandra Mohanty, minha colega de Estudos da Mulher, tinha a mesma preocupação. Embora nem eu nem ela fôssemos professoras titulares, nossa forte crença de que o *campus* de Oberlin não estava encarando de frente a questão de mudar o currículo e as práticas de ensino de um jeito progressista que promovesse a inclusão nos levou a pensar em como intervir nesse processo. Partimos do princípio de que a imensa maioria dos professores de Oberlin, quase todos brancos, eram essencialmente bem-intencionados e se preocupavam com a qualidade da educação que os alunos recebiam no *campus*. Portanto, tenderiam a apoiar qualquer esforço no sentido da educação para a consciência crítica. Juntas, decidimos realizar uma série de seminários com foco na pedagogia transformadora e abertos a todos os professores. De início também acolhíamos alunos, mas percebemos que a presença deles tolhia a discussão sincera. Na primeira noite, por exemplo, vários professores brancos fizeram comentários que poderiam ser interpretados como terrivelmente racistas, e os alunos saíram da sala e espalharam por toda a faculdade o que tinha sido dito. Visto que nossa intenção era educar para a consciência crítica, não

queríamos que ninguém se sentisse atacado ou tivesse sua reputação de professor manchada no espaço do seminário. Queríamos, porém, que este fosse um espaço de confrontação construtiva e questionamento crítico. Para garantir que isso acontecesse, tivemos de excluir os alunos.

No primeiro encontro, Chandra (pedagoga por formação) e eu falamos sobre os fatores que haviam influenciado nossas práticas pedagógicas. Sublinhei o impacto da obra de Freire sobre o meu pensamento. Uma vez que minha formação básica tinha se realizado em escolas segregadas por raça, falei sobre a experiência de aprender quando as nossas próprias experiências são consideradas centrais e significativas, e sobre como isso mudou com a dessegregação, quando as crianças negras foram obrigadas a frequentar escolas onde eram vistas como objetos e não sujeitos. Muitos professores presentes no primeiro encontro se sentiram perturbados pelo fato de discutirmos temas políticos abertamente. Tivemos de lembrar a todos, várias vezes, que nenhuma educação é politicamente neutra. Mostrando que o professor branco do departamento de literatura inglesa que só fala das obras escritas por “grandes homens brancos” está tomando uma decisão política, tivemos de enfrentar e vencer a vontade avassaladora de muitos presentes de negar a política do racismo, do sexismo, do heterossexismo etc. que determina o que ensinamos e como ensinamos. Constatamos várias vezes que quase todos, especialmente a velha guarda, se perturbavam mais com o reconhecimento franco de o quanto nossas preferências políticas moldam nossa pedagogia do que com sua aceitação passiva de modos de ensinar e aprender que refletem

parcialidades, particularmente o ponto de vista da supremacia branca.

Para partilhar nosso esforço de intervenção, convidamos professores universitários de todo o país a vir dar palestras – formais e informais – sobre o trabalho que desenvolviam no sentido de transformar o ensino e o aprendizado para possibilitar uma educação multicultural. Convidamos Cornel West, então professor de religião e filosofia em Princeton, para dar uma palestra sobre “descentralizar a civilização ocidental”. Esperávamos que sua formação muito convencional e sua prática progressista como pesquisador dessem a todos uma sensação de otimismo quanto à nossa capacidade de mudar. Na sessão informal, alguns professores brancos, homens, tiveram a coragem de dizer claramente que aceitavam a necessidade de mudar, mas não tinham certeza de quais seriam as consequências da mudança. Isso nos lembrou que as pessoas têm dificuldade de mudar de paradigma e precisam de um contexto onde deem voz a seus medos, onde falem sobre o que estão fazendo, como estão fazendo e por quê. Uma das reuniões mais úteis foi aquela em que pedimos a professores de várias disciplinas (inclusive de matemática e ciências) que falassem informalmente sobre como seu ensino havia sido modificado pelo desejo de promover a inclusão. A abordagem de ouvir as pessoas descrevendo estratégias concretas ajudava a dissipar o medo. Era crucial que os professores mais tradicionais ou conservadores que tinham tido a disposição de fazer mudanças falassem sobre motivações e estratégias.

Quando as reuniões acabaram, Chandra e eu sentimos, de início, uma tremenda decepção. Não havíamos percebi-

do o quanto o corpo docente precisava desaprender o racismo para aprender sobre a colonização e a descolonização e compreender plenamente a necessidade de criar uma experiência democrática de aprendizado das artes liberais.

Com demasiada frequência, à vontade de incluir os considerados “marginais” não correspondia a disposição de atribuir a seus trabalhos o mesmo respeito e consideração dados aos trabalhos de outras pessoas. Nos Estudos da Mulher, por exemplo, as professoras tratam das mulheres de cor somente no finalzinho do semestre ou juntam numa única parte do curso tudo o que se refere à raça e às diferenças. Essa modificação pró-forma do currículo não é uma transformação multicultural, mas sabemos que é a mudança que os professores mais tendem a fazer. Vou dar outro exemplo. Quando uma professora de inglês, branca, inclui uma obra de Toni Morrison no roteiro do curso, mas fala sobre ela sem fazer nenhuma referência à raça ou à etnia, o que isso significa? Já ouvi várias mulheres brancas “se gabarem” de ter mostrado aos alunos que os escritores e escritoras negros são tão “bons” quanto os do cânone dos homens brancos, mas elas não chamam a atenção para a questão da raça. É claro que essa pedagogia não questiona as parcialidades estabelecidas pelos cânones convencionais (ou, quem sabe, por todos os cânones). É, ao contrário, mais um tipo de modificação pró-forma.

A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas. Em certa medida, todos

nós sabemos que, quando tratamos em sala de aula de temas acerca dos quais os alunos têm sentimentos apaixonados, sempre existe a possibilidade de confrontação, expressão vigorosa das ideias e até de conflito. Em boa parte dos meus escritos sobre pedagogia, sobretudo em salas de aula de grande diversidade, falei sobre a necessidade de examinar criticamente o modo como nós, professores, conceituamos como deve ser o espaço de aprendizado. Muitos professores universitários me confessaram seu sentimento de que a sala de aula deve ser um lugar “seguro”; traduzindo, isso em geral significa que o professor dá aula a um grupo de estudantes silenciosos que só respondem quando são estimulados. A experiência dos professores universitários que educam para a consciência crítica indica que muitos alunos, especialmente os de cor, não se sentem “seguros” de modo algum nesse ambiente aparentemente neutro. É a ausência do sentimento de segurança que, muitas vezes, promove o silêncio prolongado ou a falta de envolvimento dos alunos.

Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora. Em toda a minha carreira de professora, muitos professores universitários brancos me falaram de sua preocupação com os alunos não brancos que não falam. À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional. Os alunos brancos e homens, por exemplo, continuam sendo os que mais falam em nossas aulas. Os alunos de cor e algumas mulheres brancas dizem ter medo

de que os colegas os julguem intelectualmente inferiores. Já dei aula a brilhantes alunos de cor, alguns de idade avançada, que conseguiram, com muita habilidade, nunca abrir a boca em sala de aula. Alguns expressam o sentimento de que, se simplesmente não afirmarem sua subjetividade, terão menos probabilidade de ser agredidos. Disseram que muitos professores universitários jamais manifestaram o menor interesse por ouvir a voz deles. A aceitação da descentralização global do Ocidente, a adoção do multiculturalismo obrigam os educadores a centrar sua atenção na questão da voz. Quem fala? Quem ouve? E por quê? Cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir para o aprendizado na sala de aula não é uma abordagem comum no sistema que Freire chamou de “educação bancária”, onde os alunos são encarados como meros consumidores passivos. Uma vez que tantos professores ensinam a partir desse ponto de vista, é difícil criar uma comunidade de aprendizado que abrace plenamente o multiculturalismo. Os alunos estão muito mais dispostos que os professores a abrir mão de sua dependência em relação à educação bancária. Também estão muito mais dispostos a enfrentar o desafio do multiculturalismo.

Foi como professora no contexto da sala de aula que testemunhei o poder de uma pedagogia transformadora fundada no respeito pelo multiculturalismo. Trabalhando com uma pedagogia crítica baseada em minha compreensão dos ensinamentos de Freire, entro na sala partindo do princípio de que temos de construir uma “comunidade” para criar um clima de abertura e rigor intelectual. Em vez de focar a questão da segurança, penso que o sentimento

de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une. Idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender – de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo. Segundo minha experiência, um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual. Cada aluno das minhas turmas tem um diário. Muitas vezes, eles escrevem parágrafos durante a aula e os leem uns aos outros. Isso acontece pelo menos uma vez, qualquer que seja o tamanho da turma. E a maioria das minhas turmas não é pequena. Têm de trinta a sessenta alunos, e houve circunstâncias em que dei aula para mais de cem. Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escurtar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala. Alguns deles se ressentem de ter de dar uma contribuição verbal; por isso, tenho de deixar claro desde o princípio que isso é um requisito nas minhas aulas. Mesmo que a voz de um dos alunos não possa ser ouvida por meio da fala, ele faz sentir sua presença por meio de “sinalização” (mesmo que ninguém consiga ler os sinais).

Quando entrei pela primeira vez na sala de aula multicultural e multitécnica, eu estava despreparada. Não sabia como lidar eficazmente com tanta “diferença”. Apesar da política progressista e do meu envolvimento profundo com o movimento feminista, eu nunca havia sido obrigada a trabalhar num contexto verdadeiramente diverso e não tinha as habilidades necessárias. É o caso da maioria dos

educadores. Muitos educadores nos Estados Unidos têm dificuldade para imaginar como ficará a sala de aula quando se confrontarem com os dados demográficos que indicam que o “ser branco” pode deixar de ser a etnia normal em todos os níveis educacionais. Logo, os educadores estão mal preparados quando confrontam concretamente a diversidade. É por isso que tantos se apegam obstinadamente aos velhos padrões. Trabalhando para criar estratégias de ensino que abrissem espaço para o aprendizado multicultural, constatei a necessidade de reconhecer aquilo que em outros textos de pedagogia chamei de diferentes “códigos culturais”. Para ensinar eficazmente um corpo discente diverso, tenho de aprender esses códigos. E os alunos também têm. Esse ato por si só transforma a sala de aula. A partilha de ideias e informações nem sempre progride tão rápido quanto poderia progredir num contexto mais homogêneo. Muitas vezes, os professores e os alunos no contexto multicultural têm de aceitar diferentes maneiras de conhecer, novas epistemologias.

Assim como é difícil para os professores mudar de paradigma, também pode ser difícil para os alunos. Sempre acreditei que os alunos têm de gostar de aprender. Mas constatei que existe muito mais tensão no contexto da sala de aula diversa, onde a filosofia de ensino é baseada na pedagogia crítica e (no meu caso) na pedagogia crítica feminista. A presença da tensão – e às vezes até de conflito – fez com que frequentemente os alunos não gostassem nem das minhas aulas nem de mim, sua professora, como eu secretamente queria que gostassem. Ensinando uma disciplina tradicional do ponto de vista da pedagogia crítica

ca, muitas vezes encontro alunos que fazem a seguinte queixa: “Achei que este curso era de inglês. Por que estamos falando tanto de feminismo?” (Às vezes acrescentam: de raça, de classe social.) Na sala de aula transformada, é muito mais necessário explicar a filosofia, a estratégia e a intenção do curso que no contexto “normal”. No decorrer dos anos, constatei que muitos alunos que se queixam sem parar durante meus cursos entram em contato comigo num momento posterior para dizer o quanto aquela experiência foi significativa para eles, o quanto aprenderam. No papel de professora, tive de abrir mão da minha necessidade de afirmação imediata do sucesso no ensino (embora parte da recompensa seja imediata) e admitir que os alunos podem não compreender de cara o valor de um certo ponto de vista ou de um processo. O aspecto empolgante de criar na sala de aula uma comunidade onde haja respeito pelas vozes individuais é que o retorno é bem maior, pois os alunos se sentem, de fato, livres para falar – e responder. E é verdade: muitas vezes, esse retorno assume a forma de crítica. Deixar de lado a necessidade de afirmação imediata foi crucial para meu crescimento como professora. Aprendi a respeitar o fato de que mudar de paradigma ou partilhar o conhecimento de maneira nova são desafios; leva tempo para que os alunos sintam esses desafios como positivos.

Os alunos também me ensinaram que é preciso praticar a compaixão nesses novos contextos de aprendizado. Não me esqueço do dia em que um aluno entrou na aula e me disse: “Nós fazemos seu curso. Aprendemos a olhar o mundo de um ponto de vista crítico, que leva em conta a

raça, o sexo e a classe social. E não conseguimos mais curtir a vida.” Olhando para o resto da turma, vi alunos de todas as raças, etnias e preferências sexuais balançando a cabeça em sinal de assentimento. E vi pela primeira vez que pode haver, e geralmente há, uma certa dor envolvida no abandono das velhas formas de pensar e saber e no aprendizado de outras formas. Respeito essa dor. E agora, quando ensino, trato de reconhecê-la, ou seja, ensino a mudança de paradigmas e falo sobre o desconforto que ela pode causar. Os alunos brancos que aprendem a pensar de maneira mais crítica sobre questões de raça e racismo vão para casa nas férias e, de repente, veem seus pais sob outra luz. Podem reconhecer nels um pensamento retrógrado, racista e assim por diante, e podem se magoar pelo fato de a nova maneira de conhecer ter criado um distanciamento onde antes não havia nenhum. Muitas vezes, quando os alunos voltam de férias ou feriados, peço que nos contem como as ideias aprendidas ou trabalhadas na sala de aula impactaram sua experiência lá fora. Isso lhes dá tanto a oportunidade de saber que as experiências difíceis acontecem com todo o mundo quanto a prática de integrar teoria e prática: modos de conhecer e hábitos de ser. Praticamos não só o questionamento das ideias como também o dos hábitos de ser. Por meio desse processo, construímos uma comunidade.

Apesar do foco na diversidade, do nosso desejo de inclusão, muitos professores ainda ensinam em salas de aula onde a maioria dos alunos é de brancos. O espírito da inclusão pró-forma muitas vezes prevalece nesse contexto. É por isso que é tão importante que o “ser branco” seja estu-

dado, compreendido, discutido – para todos aprenderem que a afirmação do multiculturalismo e uma perspectiva imparcial e inclusiva podem e devem estar presentes mesmo na ausência de pessoas de cor. A transformação desse tipo de sala de aula é um desafio tão grande quanto o de ensinar bem num contexto de diversidade. Muitas vezes, se há somente uma pessoa de cor na sala de aula, ela é objetificada pelos outros e obrigada a assumir o papel de “informante nativo”. Estramos lendo, por exemplo, um romance de uma autora americana de origem coreana. Os alunos brancos se voltam para a única aluna de origem coreana e pedem que ela explique o que eles não entendem. Isso deposita uma responsabilidade injusta sobre os ombros dessa aluna. Os professores podem intervir nesse processo, deixando claro desde o início que a experiência não faz o especialista e talvez até explicando o que significa colocar outra pessoa no papel de “informante nativo”. Devo dizer que o professor não deve intervir se também tende a ver os alunos como “informantes nativos”. Muitos alunos já vieram ao meu escritório se queixar da falta de inclusão na aula de algum outro professor. Um curso sobre o pensamento social e político nos Estados Unidos, por exemplo, não inclui nenhuma obra escrita por uma mulher. Quando os alunos reclamam com o professor sobre essa falta de inclusão, pede-se que eles deem sugestões de obras a serem abordadas. Muitas vezes, isso deposita um fardo injusto sobre os ombros do aluno. Também faz parecer que as parciaisidades só precisam ser resolvidas quando alguém reclama. Os alunos reclamam cada vez mais porque querem uma educação em artes liberais democrática e imparcial.

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora.