

*Esta obra foi publicada originalmente em inglês com o título  
TEACHING TO TRANSGRESS  
por Taylor & Francis Group  
Copyright © 1994 Glória Watkins*

*Tradução autorizada da edição inglesa publicada por Routledge Inc.  
parte de Taylor & Francis Group LLC.*

*Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida,  
armazenada em sistemas eletrônicos recuperáveis, nem transmitida por nenhuma  
forma ou meio, eletrônico, mecânico, incluindo fotocópia, gravação, ou outros,  
sem a prévia autorização por escrito dos Editores.*

*Copyright © 2013, Editora WMF Martins Fontes Ltda.,  
São Paulo, para a presente edição.*

1ª edição 2013

**Tradução**

*Marcelo Brandão Cipolla*

**Acompanhamento editorial**

*Luzia Aparecida dos Santos*

**Revisões gráficas**

*Renato da Rocha Carlos*

*Marisa Rosa Teixeira*

**Edição de arte**

*Katia Harumi Terasaka*

**Produção gráfica**

*Geraldo Alves*

**Paginação**

*Moncir Katsumi Matsusaki*

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

---

Hooks, Bell

Ensinando a transgredir : a educação como prática da liberdade /  
bell hooks ; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo :  
Editora WMF Martins Fontes, 2013.

Título original: Teaching to transgress.

ISBN 978-85-7827-703-1

1. Ensino 2. Feminismo e educação 3. Pedagogia crítica 4.  
Pensamento crítico – Estudo e ensino I. Título.

13-05850

CDD-370.115

---

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Pedagogia : Educação 370.115

*Todos os direitos desta edição reservados à*

**Editora WMF Martins Fontes Ltda.**

*Rua Prof. Laerte Ramos de Carvalho, 133 01325-030 São Paulo SP Brasil*

*Tel. (11) 3293-8150 Fax (11) 3101-1042*

*e-mail: info@wmfmartinsfontes.com.br http://www.wmfmartinsfontes.com.br*

## Pedagogia engajada

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.

Ao longo de meus muitos anos como aluna e professora, fui inspirada sobretudo por aqueles professores que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção. Esses professores se aproximam dos alunos com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo. Por outro lado, a possibilidade desse reconhecimento está sempre presente.

Paulo Freire e o monge budista vietnamita Thich Nhat Hanh são dois “professores” cuja obra me tocou profunda-

mente. Quando entrei na faculdade, o pensamento de Freire me deu o apoio de que eu precisava para desafiar o sistema da “educação bancária”, a abordagem baseada na noção de que tudo o que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-la e armazená-la. Desde o começo, foi a insistência de Freire na educação como prática da liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chamava de “conscientização” em sala de aula. Traduzindo esse termo como consciência e engajamento críticos, entrei nas salas de aula convicta de que tanto eu quanto todos os alunos tínhamos de ser participantes ativos, não consumidores passivos. A educação como prática da liberdade era continuamente solapada por professores ativamente hostis à noção de participação dos alunos. A obra de Freire afirmava que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar. Essa noção de trabalho coletivo também é afirmada pela filosofia do budismo engajado de Thich Nhat Hanh, focada na prática associada à contemplação. Sua filosofia é semelhante à insistência de Freire na “práxis” – agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo.

Em sua obra, Thich Nhat Hanh sempre compara o professor a um médico ou curador. Sua abordagem, como a de Freire, pede que os alunos sejam participantes ativos, liguem a consciência à prática. Enquanto Freire se ocupa sobretudo da mente, Thich Nhat Hanh apresenta uma maneira de pensar sobre a pedagogia que põe em evidência a integridade, uma união de mente, corpo e espírito. Sua

abordagem holística ao aprendizado e à prática espiritual me permitiu vencer anos e anos de socialização que haviam me levado a acreditar que a sala de aula perde importância quando os alunos e professores encaram uns aos outros como seres humanos “integrais”, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo.

Nestes vinte anos de experiência de ensino, percebi que os professores (qualquer que seja sua tendência política) dão graves sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento. Quando eu era aluna de graduação, os Estudos da Mulher estavam apenas começando a encontrar seu lugar na academia. Aquelas aulas eram o único espaço em que as professoras estavam dispostas a admitir que existe uma ligação entre as ideias aprendidas no contexto universitário e as aprendidas pela prática da vida. E, apesar dos momentos em que os alunos abusavam dessa liberdade em sala de aula e queriam falar somente sobre sua experiência pessoal, as salas de aula feministas eram, no geral, o lugar onde eu via as professoras buscando criar espaços participativos para a partilha de conhecimento. Hoje em dia, a maioria das professoras de Estudos da Mulher já não é tão comprometida com a exploração de novas estratégias pedagógicas. Apesar dessa mudança, muitos alunos ainda querem fazer os cursos feministas porque continuam acreditando que ali, mais que em qualquer outro lugar na academia, vão ter a oportunidade de experimentar a educação como prática da liberdade.

A educação progressiva e holística, a “pedagogia engajada”, é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário destas duas, ela dá ênfase ao bem-estar. Isso significa que os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos. Thich Nhat Hanh ressalta que “a prática do curador, do terapeuta, do professor ou de qualquer profissional de assistência deve ser dirigida primeiro para ele mesmo. Se a pessoa que ajuda estiver infeliz, não poderá ajudar a muita gente”. Nos Estados Unidos, é raro ouvir alguém comparar os professores universitários a curadores. E é ainda mais raro ouvir alguém afirmar que os professores têm a responsabilidade de ser indivíduos autoatualizados.

Antes de entrar na faculdade, eu conhecia o trabalho dos intelectuais e acadêmicos principalmente a partir da ficção e da não ficção do século XIX, e por isso tinha certeza de que a tarefa dos que escolhem essa vocação é a de buscar holisticamente a autoatualização. Foi a experiência concreta da faculdade que perturbou essa imagem. Foi ali que eu passei a me sentir terrivelmente ingênua a respeito da “profissão”. Aprendi que, longe de ser autoatualizada, a universidade era vista antes como um porto seguro para pessoas competentes em matéria de conhecimento livresco, mas inaptas para a interação social. Por sorte, durante o curso de graduação comecei a distinguir entre a prática de ser um intelectual/professor e o papel de membro da academia.

Era difícil continuar fiel à ideia do intelectual como uma pessoa que buscava ser íntegra – num contexto em

que pouco se ressaltava o bem-estar espiritual, o cuidado da alma. Com efeito, a objetificação do professor dentro das estruturas educacionais burguesas parecia depreciar a noção de integridade e sustentar a ideia de uma cisão entre mente e corpo, uma ideia que promove e apoia a compartimentalização.

Esse apoio reforça a separação dualista entre o público e o privado, estimulando os professores e os alunos a não ver ligação nenhuma entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis professorais. A ideia da busca do intelectual por uma união de mente, corpo e espírito tinha sido substituída pela noção de que a pessoa inteligente é intrinsecamente instável do ponto de vista emocional e só mostra seu melhor lado no trabalho acadêmico. Isso queria dizer que pouco importava que os acadêmicos fossem drogados, alcoólatras, espancadores da esposa ou criminosos sexuais; o único aspecto importante da nossa identidade era o fato de nossa mente funcionar ou não, ou sermos capazes de fazer nosso trabalho na sala de aula. Estava implícito que o eu desaparecia no momento em que entrávamos na sala, deixando em seu lugar somente a mente objetiva – livre de experiências e parcialidades. Temia-se que as condições do eu prejudicassem o processo de ensino. Um dos luxos e privilégios atuais do papel de professor escolar ou universitário é a ausência do requisito de que o professor seja autoatualizado. Não surpreende que os professores menos preocupados com o bem-estar interior sejam os que mais se sentem ameaçados pela exigência estudantil de uma educação libertadora, de processos pedagógicos que ajudem os alunos em sua luta pela autoatualização.

É certo que eu era ingênua ao imaginar, durante o ensino médio, que receberia orientação espiritual e intelectual da parte de escritores, pensadores e acadêmicos no contexto universitário. Encontrar uma tal coisa seria o mesmo que descobrir um tesouro precioso. Aprendi, junto com os outros alunos, a me dar por contente se encontrasse um professor interessante capaz de falar de maneira envolvente. A maioria dos meus professores não estavam nem um pouco interessados em nos esclarecer. Mais que qualquer outra coisa, pareciam fascinados pelo exercício do poder e da autoridade dentro do seu reininho – a sala de aula.

Não quero dizer que não houvesse tiranos encantadores e benevolentes, mas minha memória me diz que era raro – extraordinariamente, assombrosamente raro – encontrar professores profundamente comprometidos com práticas pedagógicas progressistas. Isso me desiludiu; a maioria dos meus professores não me despertou o desejo de imitar seu estilo de ensino.

O compromisso com a busca de conhecimento me deu força para continuar assistindo às aulas. Mas mesmo assim, como eu não era conformista – não era uma aluna passiva, que não questiona –, alguns professores me tratavam com desprezo. Eu estava aos poucos me distanciando da educação. Em meio a esse distanciamento, encontrar Freire foi fundamental para minha sobrevivência como estudante. A obra dele me mostrou um caminho para compreender as limitações do tipo de educação que eu estava recebendo e, ao mesmo tempo, para descobrir estratégias alternativas de aprender e ensinar. Uma coisa que me decepcionou muito foi conhecer professores brancos, homens,

que afirmavam seguir o modelo de Freire ao mesmo tempo em que suas práticas pedagógicas estavam afundadas nas estruturas de dominação, espelhando os estilos dos professores conservadores embora os temas fossem abordados de um ponto de vista mais progressista.

Quando conheci a obra de Paulo Freire, fiquei ansiosa para saber se seu estilo de ensino incorporava as práticas pedagógicas que ele descrevia com tanta eloquência em sua obra. No curto período em que estudei com ele, fui profundamente tocada por sua presença, pelo modo com que sua maneira de ensinar exemplificava sua teoria pedagógica. (Nem todos os estudantes interessados em Freire tiveram a mesma experiência.) Minha experiência com ele me devolveu a fé na educação libertadora. Eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes. Precisava ter certeza de que os professores não têm de ser tiranos na sala de aula.

Embora quisesse seguir carreira de professora, eu acreditava que o sucesso pessoal estava intimamente ligado à autoatualização. Minha paixão por essa busca me levou a questionar constantemente a cisão entre mente e corpo, tantas vezes tomada como ponto pacífico. A maioria dos professores eram radicalmente contra – chegavam até a desprezar – qualquer abordagem ao aprendizado nascida de um ponto de vista filosófico que enfatizasse a união de mente, corpo e espírito e não a separação entre esses elementos. Como tantos alunos para quem agora dou aula, ouvi várias vezes, de acadêmicos prestigiados, a opinião de que era engano meu procurar aquele tipo de perspectiva na acade-

mia. Durante os anos em que fui estudante, senti uma profunda angústia interna. Lembro-me dessa dor quando ouço os alunos expressar o medo de não obter êxito nas profissões acadêmicas caso queiram se sentir bem, caso repudiem todo comportamento disfuncional e toda participação nas hierarquias coercitivas. Esses alunos muitas vezes temem, como eu temia, que não haja na academia nenhum espaço onde a vontade de autoatualização possa ser afirmada.

Esse medo existe porque muitos professores reagem de modo profundamente hostil à visão da educação libertadora que liga a vontade de saber à vontade de vir a ser. Nos círculos professorais, muitos indivíduos se queixam amargamente de que os alunos querem que as aulas sejam uma espécie de “terapia de grupo”. Embora seja irrazoável da parte dos alunos ter a expectativa de que as aulas sejam sessões de terapia, é adequado terem a esperança de que o conhecimento recebido nesse contexto os enriqueça e os torne melhores.

Atualmente, os alunos que encontro parecem muito menos convictos do projeto de autoatualização do que eu e minhas colegas estávamos há vinte anos. Sentem que não há diretrizes éticas claras para moldar as ações. Mas, embora tenham perdido a esperança, fazem questão de que a educação seja libertadora. Querem e exigem mais dos professores do que a minha geração exigia. Às vezes entro numa sala abarrotada de alunos que se sentem terrivelmente feridos na psique (muitos fazem terapia), mas não penso que eles queiram que eu seja a sua terapeuta. Querem, isto sim, uma educação que cure seu espírito desin-

formado e ignorante. Querem um conhecimento significativo. Esperam, com toda razão, que eu e meus colegas não lhes ofereçamos informações sem tratar também da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida.

Essa exigência da parte dos alunos não significa que eles sempre vão aceitar nossa orientação. Essa é uma das alegrias da educação como prática da liberdade, pois permite que os alunos assumam a responsabilidade por suas escolhas. Escrevendo sobre nossa relação de professor/aluno num artigo para o *Village Voice*, “How to Run the Yard: Off-Line and into the Margins at Yale”, um aluno meu, Gary Dauphin, partilha as alegrias de trabalhar comigo bem como as tensões que surgiram entre nós quando ele começou a dedicar mais tempo a tentar ser aceito numa confraria universitária que ao cultivo de sua redação:

As pessoas acham que para acadêmicos como Gloria [o nome que meus pais me deram] o mais importante são as diferenças; mas com ela eu aprendi principalmente sobre as semelhanças, sobre o que eu, como negro, tenho em comum com as pessoas de cor, com as mulheres, os *gays*, as lésbicas, os pobres e qualquer outro que queira entrar. Parte desse aprendizado eu adquiri pela leitura, mas a maior parte veio por eu estar presente na periferia da vida dela. Vivi assim por algum tempo, transitando entre pontos altos na sala de aula e pontos baixos lá fora. Gloria era um porto seguro ... Não há nada mais contrário às aulas dela do que o “noviciado” da confraria universitária, nada está mais longe da cozinha amarela onde ela costumava partilhar o almoço com alunos que precisavam de vários tipos de sustento.

Isso é o que Gary escreveu sobre a alegria. A tensão surgiu quando discutimos suas razões para querer entrar numa confraria e meu desprezo por essa decisão. Gary comenta: “As confrarias representavam uma visão da masculinidade negra que ela abominava, uma visão onde a violência e os maus-tratos eram os sinais principais da união e da identidade.” Descrevendo sua afirmação de autonomia em relação à minha influência, ele escreve: “Mas ela também devia saber que até a influência dela sobre minha vida tinha limites, que os livros e professores tinham limites.”

No fim, Gary concluiu que a decisão de entrar na confraria não era construtiva, que eu “havia lhe ensinado a abertura” enquanto a confraria estimulava a fidelidade unidimensional. Nossos intercâmbios durante essa experiência e depois dela foram exemplos de pedagogia engajada.

Por meio do pensamento crítico – processo que ele aprendeu lendo sobre teoria e analisando ativamente os textos –, Gary experimentou a educação como prática da liberdade. Seus comentários finais sobre mim: “Gloria só mencionou o episódio uma vez, depois que tudo acabou, e isso simplesmente para me dizer que existem muitos tipos de escolha, muitos tipos de lógica. Desde que fosse sincero, eu poderia fazer com que aqueles acontecimentos significassem qualquer coisa.” Citei extensamente o que ele escreveu porque é um depoimento a favor da pedagogia engajada. Significa que minha voz não é o único relato do que acontece em sala de aula.

A pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno. No ensaio “Interrupting the Calls for Student Voice in Liberatory Education: A Feminist Post-

structuralist Perspective”, Mimi Orner emprega uma abordagem foucaultiana para afirmar que

Os meios e usos reguladores e punitivos da confissão nos lembram de práticas curriculares e pedagógicas em que os alunos são chamados a revelar publicamente, e até a confessar, informações sobre sua vida e sua cultura na presença de figuras de autoridade, como os professores.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia. Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a

experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico. Mas a maioria dos professores têm de treinar para estarem abertos em sala de aula, estarem totalmente presentes em mente, corpo e espírito.

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência. No ensaio “On Race and Voice: Challenges for Liberation Education in the 1990s”, Chandra Mohanty escreve que

a resistência reside na interação consciente com os discursos e representações dominantes e normativos e na criação ativa de espaços de oposição analíticos e culturais. Evidentemente, uma resistência aleatória e isolada não é tão eficaz quanto aquela mobilizada por meio da prática politizada e sistêmica de ensinar e aprender. Descobrir conhecimentos subjugados e tomar posse deles é um dos meios pelos quais as histórias alternativas podem ser resgatadas. Mas, para transformar radicalmente as instituições educacionais, esses conhecimentos têm de ser compreendidos e definidos pedagogicamente não só como questão acadêmica, mas como questão de estratégia e prática.

Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente.

## Abraçar a mudança

### ○ 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 aprendizado 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 refletia 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 parciais 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), escutar 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 multiétnica, 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 aferram 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 aprender a 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 neles 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 práxis: 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-

dados, compreendidos, discutidos – 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”. Estamos 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 parcialidades 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.