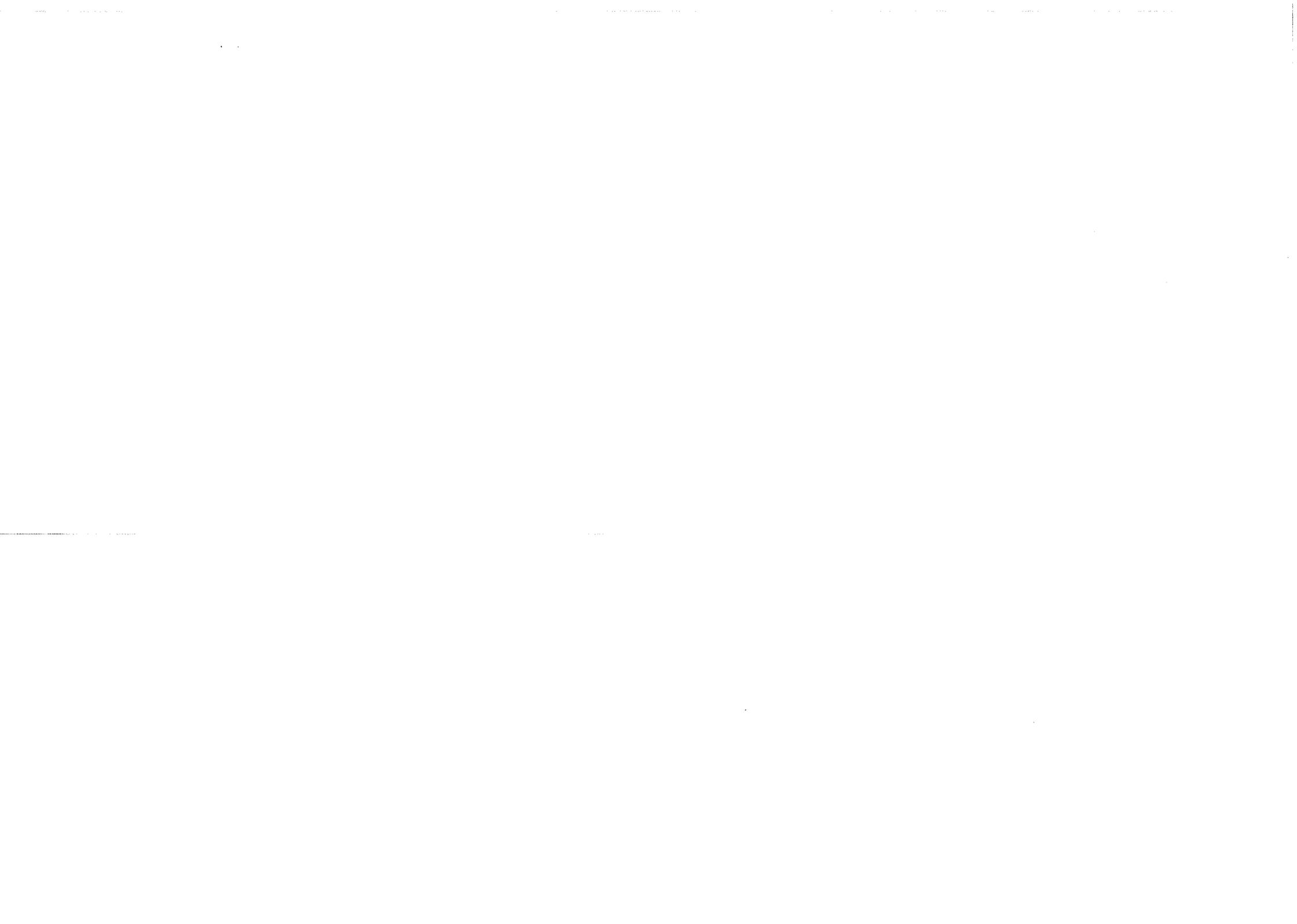


ensinando
a transgredir

a educação
como prática
da liberdade

bell hooks



Ensinando a transgredir

A educação como
prática da liberdade

bell hooks

Tradução de Marcelo Brandão Cipolla



wmf martinsfontes

SÃO PAULO 2013

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

Moacir 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

a todos os meus alunos,
especialmente LaRon,
que está dançando com os anjos,
como agradecimento por todas as vezes em que começamos
de novo – do zero – renovamos nossa alegria de aprender.

“Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de
não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de
entender e de viver a vida como processo, como vir a ser...”

– Paulo Freire

Sumário

Introdução	9
Ensinando a transgredir	
1 Pedagogia engajada.....	25
2 Uma revolução de valores	37
A promessa da mudança multicultural	
3 Abraçar a mudança.....	51
O ensino num mundo multicultural	
4 Paulo Freire	65
5 A teoria como prática libertadora..	83
6 Essencialismo e experiência.....	105

7	De mãos dadas com minha irmã	127
	Solidariedade feminista	
8	Pensamento feminista.....	151
	Na sala de aula agora	
9	Estudos feministas.....	161
	Acadêmicas negras	
10	A construção de uma comunidade pedagógica	173
	Um diálogo	
11	A língua.....	223
	Ensinando novos mundos/novas palavras	
12	Confrontação da classe social na sala de aula.....	235
13	Eros, erotismo e o processo pedagógico.....	253
14	Êxtase.....	265
	Ensinar e aprender sem limites	
	Índice remissivo.....	275

Introdução

Ensinando a transgredir

Durante algumas semanas, antes de o Departamento de Inglês do Oberlin College decidir me efetivar como professora, fui assombrada pelo sonho de fugir – de desaparecer –, até mesmo de morrer. O sonho não era uma reação ao medo de eu não conseguir a estabilidade no cargo. Era uma reação à realidade de que eu *ia* conseguir a estabilidade. Eu tinha medo de ficar presa na academia para sempre.

Em vez de ficar eufórica quando fui efetivada, caí numa depressão profunda que me pôs a vida em risco. Visto que todos ao meu redor achavam que eu devia me sentir aliviada, contente, orgulhosa, senti-me “culpada” por meus “verdadeiros” sentimentos e não consegui partilhá-los com ninguém. O ciclo de aulas me levou à ensolarada Califórnia e ao mundo *new age* da casa da minha irmã, em Laguna Beach, onde pude esfriar a cabeça por um mês. Quando partilhei meus sentimentos com minha irmã (ela é terapeuta), ela me garantiu que eles não eram nem um pouco impróprios. Disse: “Você nunca quis ser professora. Desde quando éramos pequenas, tudo o que você sempre quis foi escrever.” Ela tinha razão. Todos sempre partiram do pressuposto de que eu seria professora. No Sul, na época do *apartheid*, as meninas negras de classe trabalhadora tinham

três opções de carreira. Podíamos casar, podíamos trabalhar como empregadas e podíamos nos tornar professoras de escola. E visto que, de acordo com o pensamento sexista da época, os homens na verdade não gostavam de mulheres “inteligentes”, partia-se do pressuposto de que quaisquer sinais de inteligência selavam o destino da pessoa. Desde o ensino fundamental, eu estava destinada a me tornar professora.

Mas o sonho de me tornar escritora sempre esteve presente dentro de mim. Desde a infância, eu acreditava que iria lecionar e escrever. O escrever seria o trabalho sério e o lecionar, o “emprego” não tão sério de que eu precisava para ganhar a vida. O escrever, conforme pensava então, era uma questão de anseio particular e glória pessoal, enquanto o lecionar era um serviço, uma forma de retribuir à comunidade. Para os negros, o lecionar – o educar – era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista. Com efeito, foi nas escolas de ensino fundamental, frequentadas somente por negros, que eu tive a experiência do aprendizado como revolução.

Quase todos os professores da escola Booker T. Washington eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural – negros que usavam a “cabeça”. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma peda-

gogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial. Nessas escolas segregadas, as crianças negras consideradas excepcionalmente dotadas recebiam atenção especial. As professoras trabalhavam conosco e para nós a fim de garantir que realizássemos nosso destino intelectual e, assim, edificássemos a raça. Minhas professoras tinham uma missão.

Para cumprir essa missão, as professoras faziam de tudo para nos “conhecer”. Elas conheciam nossos pais, nossa condição econômica, sabiam a que igreja íamos, como era nossa casa e como nossa família nos tratava. Frequentei a escola num momento histórico em que era ensinada pelas mesmas professoras que haviam dado aula a minha mãe, às irmãs e aos irmãos dela. Meu esforço e minha capacidade para aprender sempre eram contextualizados dentro da estrutura de experiência das várias gerações da família. Certos comportamentos, gestos e hábitos de ser eram considerados hereditários.

Naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase – do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer. Mas aprender ideias que contrariavam os valores e crenças aprendidos em casa era correr um risco, entrar na zona de perigo. Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem e o que eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias.

A escola mudou radicalmente com a integração racial. O zelo messiânico de transformar nossa mente e nosso ser, que caracterizava os professores e suas práticas pedagógicas

nas escolas exclusivamente negras, era coisa do passado. De repente, o conhecimento passou a se resumir à pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e de se comportar. Já não tinha ligação com a luta antirracista. Levados de ônibus a escolas de brancos, logo aprendemos que o que se esperava de nós era a obediência, não o desejo ardente de aprender. A excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca.

Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo onde os professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer ou de êxtase. A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender. Apesar disso, essa política já não era contra-hegemônica. O tempo todo, estávamos somente respondendo e reagindo aos brancos.

Essa transição das queridas escolas exclusivamente negras para escolas brancas onde os alunos negros eram sempre vistos como penetras, como gente que não deveria estar ali, me ensinou a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação. Os raros professores brancos que oustavam resistir, que não permitiam que as parciaisidades ra-

cistas determinassem seu modo de ensinar, mantinham viva a crença de que o aprendizado, em sua forma mais poderosa, tem de fato um potencial libertador. Alguns professores negros haviam se juntado a nós no processo de dessegregação. E, embora tivessem mais dificuldade, continuaram apoiando os alunos negros mesmo diante da suspeita de estarem favorecendo sua própria raça.

Apesar das experiências intensamente negativas, me formei na escola ainda acreditando que a educação é capacitante, que ela aumenta nossa capacidade de ser livres. Quando comecei o curso de graduação na Universidade Stanford, me fascinei pelo processo de me tornar uma intelectual negra insurgente. Fiquei surpresa e chocada ao assistir a aulas em que os professores não se entusiasmavam com o ato de ensinar, em que pareciam não ter a mais vaga noção de que a educação tem a ver com a prática da liberdade. Na faculdade, reforçou-se a principal lição: tínhamos de aprender a obedecer à autoridade.

No curso de graduação, a sala de aula se tornou um objeto de ódio, mas era um lugar onde eu lutava para reivindicar e conservar o direito de ser uma pensadora independente. A universidade e a sala de aula começaram a se parecer mais com uma prisão, um lugar de castigo e reclusão, e não de promessa e possibilidade. Escrevi meu primeiro livro enquanto fazia o curso de graduação, embora ele só tenha sido publicado anos depois. Estava escrevendo; mas, mais importante, estava me preparando para ser professora.

Aceitando a profissão de professora como meu destino, eu me atormentava com a realidade das salas de aula que conhecia como aluna de graduação e pós-graduação. A

grande maioria dos nossos professores não dispunham de habilidades básicas de comunicação. Não eram autoatualizados e frequentemente usavam a sala de aula para executar rituais de controle cuja essência era a dominação e o exercício injusto do poder. Nesse ambiente, aprendi muito sobre o tipo de professora que eu não queria ser.

Na pós-graduação, constatei que eu me entediava com frequência na sala de aula. O sistema de educação bancária (baseado no pressuposto de que a memorização de informações e sua posterior regurgitação representam uma aquisição de conhecimentos que podem ser depositados, guardados e usados numa data futura) não me interessava. Eu queria me tornar uma pensadora crítica. Mas essa vontade era vista como uma ameaça à autoridade. Os alunos brancos (homens) considerados “excepcionais” frequentemente tinham permissão para traçar por si mesmos o curso de sua jornada intelectual, mas dos outros (e particularmente dos de grupos marginais) só se esperava que se conformassem. Qualquer falta de conformidade da nossa parte era vista com suspeita, como um gesto vazio de desafio cujo objetivo era mascarar a inferioridade ou um trabalho abaixo do padrão. Naquela época, os alunos oriundos de grupos marginais que tinham permissão para entrar em faculdades prestigiadas e predominantemente brancas eram levados a sentir que não estavam lá para aprender, mas para provar que eram iguais aos brancos. Estávamos lá para provar isso mostrando o quanto éramos capazes de nos tornar clones de nossos colegas. À medida que nos deparávamos com os constantes preconceitos, uma corrente oculta de tensão afetava nossa experiência de aprendizado.

Para reagir a essa tensão e ao tédio e apatia onipresentes que tomavam conta das aulas, eu imaginava modos pelos quais o ensino e a experiência de aprendizado poderiam ser diferentes. Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. Com os ensinamentos dele e minha crescente compreensão de como a educação que eu recebera nas escolas exclusivamente negras do Sul havia me fortalecido, comecei a desenvolver um modelo para minha prática pedagógica. Já profundamente engajada no pensamento feminista, não tive dificuldade em aplicar essa crítica à obra de Freire. Significativamente, eu sentia que esse mentor e guia, que eu nunca vira pessoalmente, estimularia e apoiaria minha contestação às suas ideias se fosse realmente comprometido com a educação como prática da liberdade. Ao mesmo tempo, eu usava seus paradigmas pedagógicos para criticar as limitações das salas de aula feministas.

Durante os anos que passei na graduação e na pós-graduação, somente professoras brancas estavam envolvidas no desenvolvimento de programas de Estudos da Mulher. E, embora a primeira aula que dei como estudante de pós-graduação tenha falado sobre as escritoras negras de uma perspectiva feminista, ela aconteceu no contexto de um programa de Estudos Negros. Descobri naquela época que as professoras brancas não estavam muito dispostas a promover o interesse pelo pensamento feminista e pelos estudos feministas entre as alunas negras se esse interesse viesse acompanhado de alguma contestação crítica. Mas essa falta

de interesse não me impediu de me envolver com ideias feministas nem de participar da sala de aula feminista. Essas salas de aula eram o único espaço onde as práticas pedagógicas eram questionadas, onde se partia do princípio de que o conhecimento oferecido aos alunos os capacitaria a ser acadêmicos melhores e a viver com mais plenitude no mundo extra-acadêmico. A sala de aula feminista era o único espaço onde os alunos podiam levantar questões críticas sobre os processos pedagógicos. Essas críticas nem sempre eram estimuladas ou bem recebidas, mas eram permitidas. Essa mínima aceitação do questionamento crítico era um desafio crucial que nos convidava, como alunos, a pensar seriamente sobre a pedagogia em sua relação com a prática da liberdade.

Quando fui dar minha primeira aula no curso de graduação, me apoiei no exemplo das inspiradas mulheres negras que davam aula na minha escola de ensino fundamental, na obra de Freire e no pensamento feminista sobre a pedagogia radical. Eu tinha o desejo apaixonado de lecionar de um modo diferente daquele que eu conhecia desde o ensino médio. O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que interviessem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem. Nem a obra de Freire nem a pedagogia feminista trabalhavam a noção do prazer na sala de aula. A ideia de que aprender deve ser empolgante, às vezes até “divertido”, era tema de discussão crítica entre os educadores que escreviam sobre as práticas pedagógicas no ensino fundamental

e às vezes até no ensino médio. Mas nem os educadores tradicionais nem os radicais pareciam interessados em discutir o papel do entusiasmo no ensino superior.

O *entusiasmo* no ensino superior era visto como algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado. Entrar numa sala de aula de faculdade munida da vontade de partilhar o desejo de estimular o entusiasmo era um ato de transgressão. Não exigia somente que se cruzassem as fronteiras estabelecidas; não seria possível gerar o entusiasmo sem reconhecer plenamente que as práticas didáticas não poderiam ser regidas por um esquema fixo e absoluto. Os esquemas teriam de ser flexíveis, teriam de levar em conta a possibilidade de mudanças espontâneas de direção. Os alunos teriam de ser vistos de acordo com suas particularidades individuais (me inspirei nas estratégias que as professoras do ensino fundamental usavam para nos conhecer), e a interação com eles teria de acompanhar suas necessidades (nesse ponto Freire foi útil). A reflexão crítica sobre minha experiência como aluna em salas de aula tediosas me habilitou a imaginar não somente que a sala de aula poderia ser empolgante, mas também que esse entusiasmo poderia coexistir com uma atividade intelectual e/ou acadêmica séria, e até promovê-la.

Mas o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos

aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. Muitas vezes, antes de o processo começar, é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala. Essa responsabilidade é proporcional ao *status*. Fato é que o professor sempre será o principal responsável, pois as estruturas institucionais maiores sempre depositarão sobre seus ombros a responsabilidade pelo que acontece em sala de aula. Mas é raro que qualquer professor, por eloquente que seja, consiga gerar por meio de seus atos um entusiasmo suficiente para criar uma sala de aula empolgante. O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo.

A visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado. Houve um semestre em que dei aula para uma turma muito difícil, que fracassou completamente no nível comunitário. Em todo aquele período, concluí que a principal desvantagem a inibir o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizado era o fato de a aula acontecer de

manhã cedo, antes das nove horas. Quase sempre, entre um terço e metade dos alunos não estavam plenamente despertos. Esse fato, associado à tensão das “diferenças”, foi impossível de superar. De vez em quando tínhamos uma aula animada, mas no geral a sala era tediosa. Passei a odiar tanto aquela turma que morria de medo de não acordar a tempo de dar aula. Na véspera (apesar dos despertadores, da chamada telefônica e de saber por experiência que eu nunca tinha perdido uma única aula por esquecimento), eu não conseguia dormir. Mas, em vez de chegar com sono, eu tendia a chegar tensa, cheia de uma energia que poucos alunos espelhavam.

O horário era apenas um dos fatores que impediam essa turma de se tornar uma comunidade de aprendizado. Por razões que não consigo explicar, ela também era cheia de alunos “resistentes” que não queriam aprender novos processos pedagógicos, não queriam estar numa sala que de algum modo se desviasse da norma. Esses alunos tinham medo de transgredir as fronteiras. E, embora não fossem a maioria, seu rígido espírito de resistência sempre parecia mais forte que qualquer disposição à abertura intelectual e ao prazer no aprendizado. Essa turma, mais que qualquer outra, me levou a abandonar de vez a ideia de que o professor, pela simples força de sua vontade e de seu desejo, é capaz de fazer da sala de aula uma comunidade de aprendizado entusiasmada.

Antes de dar aula nessa turma, eu achava que *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* seria um livro de ensaios dirigidos principalmente aos professores. Quando o semestre terminou, comecei a escrever sabendo

que estava falando não só com os professores, mas também com os alunos. O campo acadêmico de escrever sobre a pedagogia crítica e/ou a pedagogia feminista continua sendo antes de tudo um discurso feito e ouvido por homens e mulheres brancos. O próprio Freire, não só em suas conversas comigo como também em várias obras escritas, sempre reconheceu que se situa na posição do homem branco, especialmente aqui nos Estados Unidos. Mas, em anos recentes, a obra de vários pensadores da pedagogia radical (para mim, esse termo inclui as perspectivas crítica e/ou feminista) passou a incluir um verdadeiro reconhecimento das diferenças – determinadas pela classe social, pela raça, pela prática sexual, pela nacionalidade e por aí afora. Esse progresso, entretanto, não parece coincidir com uma presença significativamente maior de vozes negras, ou de outras vozes não brancas, nas discussões sobre as práticas pedagógicas radicais.

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo as fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos.

Neste livro, quero partilhar ideias, estratégias e reflexões críticas sobre a prática pedagógica. Quero que estes ensaios

sejam uma intervenção – contrapondo-se à desvalorização da atividade do professor e, ao mesmo tempo, tratando da urgente necessidade de mudar as práticas de ensino. Eles têm o objetivo de ser um comentário construtivo. Esperançosos e exuberantes, transmitem o prazer e a alegria que sinto quando dou aula; são ensaios de celebração. Ressaltam que o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula.

Cada ensaio trata de temas comuns que sempre ressurgem nas discussões sobre pedagogia, propondo maneiras de repensar as práticas de ensino e estratégias construtivas para melhorar o aprendizado. Como foram escritos separadamente para os mais diversos contextos, eles têm certos temas em comum; ideias se repetem, frases importantes são usadas várias vezes. Embora eu proponha estratégias, estas obras não oferecem modelos para transformar a sala de aula num lugar de entusiasmo pelo aprendizado. Se eu fizesse isso, iria contra a insistência com que a pedagogia engajada afirma que cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino.

Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de

interagir com a “plateia”, de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado.

Assim como muda nossa maneira de atuar, também nossa “voz” deve mudar. Na vida cotidiana, falamos de um jeito diferente com as diferentes plateias. Para nos comunicar melhor, escolhemos um jeito de falar determinado pelas particularidades e características únicas das pessoas a quem e com quem estamos falando. Nesse espírito, nem todos estes ensaios têm a mesma voz. Refletem meu esforço de usar a linguagem de modo a levar em conta os contextos específicos, bem como meu desejo de me comunicar com plateias diversificadas. Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela.

Estes ensaios refletem minha experiência de discussões críticas com professores, alunos e pessoas que entraram nas minhas aulas como observadoras. Em múltiplas camadas, portanto, eles querem se pôr como testemunhas, depondo sobre a educação como prática da liberdade. Muito antes de um público qualquer me reconhecer como pensadora ou escritora, eu já era reconhecida pelos alunos na sala de aula – era vista por eles como uma professora que dava duro para criar uma experiência dinâmica de aprendizado para todos nós. Hoje em dia, sou mais reconhecida pela

prática intelectual insurgente. Aliás, o público acadêmico que encontro em minhas palestras sempre se mostra surpreso quando falo da sala de aula com intimidade e sentimento. Esse público se surpreendeu mais ainda quando eu disse que estava escrevendo uma coletânea de ensaios sobre o ato de ensinar. Essa surpresa é um triste lembrete de que o ensino é considerado um aspecto mais enfadonho e menos valorizado da atividade acadêmica. Essa perspectiva sobre o ensino é comum, mas tem de ser posta em questão para podermos atender às necessidades de nossos alunos, para podermos devolver à educação e às salas de aula o entusiasmo pelas ideias e a vontade de aprender.

A educação está numa crise grave. Em geral, os alunos não querem aprender e os professores não querem ensinar. Mais que em qualquer outro momento da história recente dos Estados Unidos, os educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento. Não poderemos enfrentar a crise se os pensadores críticos e os críticos sociais progressistas agirem como se o ensino não fosse um objeto digno da sua consideração.

A sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia. Há anos é um lugar onde a educação é solapada tanto pelos professores quanto pelos alunos, que buscam todos usá-la como plataforma para seus interesses oportunistas em vez de fazer dela um lugar de aprendizado. Com estes ensaios, somo minha voz ao apelo coletivo pela renovação e pelo rejuvenescimento de nossas práticas de ensino. Pedindo a todos

que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebrou um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade.

I

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.

Uma revolução de valores

A promessa da mudança multicultural

Há dois anos, no verão, fui à festa de vinte anos de formatura da minha turma do ensino médio. Foi uma decisão de última hora. Eu tinha acabado de terminar um livro. Toda vez que termino uma obra, me sinto atarantada, como se tivesse perdido uma âncora e já não encontrasse solo firme sob meus pés. No período entre o término de um projeto e o começo de outro, sempre enfrento uma crise de sentido. Começo a me questionar sobre o sentido da minha vida e sobre o que vim fazer aqui na Terra. É como se, mergulhada num projeto, eu perdesse a noção do eu. Quando o trabalho termina, tenho de redescobrir quem sou e para onde vou. Quando ouvi falar da festa de confraternização, ela me pareceu a experiência adequada para me devolver a mim mesma, para ajudar no processo de redescoberta. Como não havia ido a nenhuma das festas anteriores, não sabia o que esperar. Sabia, porém, que essa festa seria diferente. Pela primeira vez iríamos realizar uma confraternização em que as raças estariam integradas. Nas vezes anteriores, as festas tinham sido segregadas. Os brancos faziam uma confraternização no seu lado da cidade e os negros faziam outra.

Ninguém sabia como seria uma confraternização integrada. O período da dessegregação racial, na nossa adoles-