bell hooks



ensinando pensamento crítico

sabedoria prática

elefante
EDITORA

tradução
Bhuvi Libanio

bell hooks

ensinando pensamento crítico

sabedoria prática

A existência humana é, porque se fez perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar. […] Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação.

— Paulo Freire e Antonio Faundez,
Por uma pedagogia da pergunta

prefácio à edição brasileira
Paulo Freire e bell hooks: um encontro permanente
Sérgio Haddad

introdução: ensino

ensinamento 1: o pensamento crítico
ensinamento 2: educação democrática
ensinamento 3: pedagogiaengajada
ensinamento 4: descolonização
ensinamento 5: integridade
ensinamento 6: propósito
ensinamento 7: colaboração
ensinamento 8: conversação
ensinamento 9: contar histórias
ensinamento 10: compartilhar histórias
ensinamento 11: imaginação
ensinamento 12: palestrar ou não
ensinamento 13: humor na sala de aula
ensinamento 14: hora de chorar
ensinamento 15: conflito
ensinamento 16: revoluçãofeminista
ensinamento 17: negra, mulhere acadêmica
ensinamento 18: aprendizado que supera o ódio
ensinamento 19: honrar os professores
ensinamento 20: professores contra o ensino
ensinamento 21: autoestima
ensinamento 22: o prazer da leitura
ensinamento 23: vida intelectual
ensinamento 24: a escrita de livros infantis
ensinamento 25: espiritualidade
ensinamento 26: o toque

ensinamento 27: amar novamente
ensinamento 28: transformação feminista
ensinamento 29: para além daraça e do gênero
ensinamento 30: falar sobre sexo
ensinamento 31: ensino, profissãode profeta
ensinamento 32: sabedoria prática

sobre a autora

prefácio à edição brasileira

Paulo Freire e bell hooks: um encontro permanente

Sérgio Haddad

O primeiro livro de ensaios sobre educação de bell hooks foi publicado em 1994, por insistência da autora junto ao seu editor, que tinha certa resistência sobre o fato de ela enveredar por um caminho diverso da teoria feminista e da crítica cultural, seus temas habituais. A autora não só o convenceu, como *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (publicado no Brasil pela Martins Fontes em 2013) acabou se tornando um sucesso. Quase dez anos depois, em 2003, a autora publicou *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*, a ser lançado pela Editora Elefante em 2021. Finalmente, *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (2010), terceiro livro desta trilogia dedicada ao tema da educação e do ensino, chega agora às livrarias.

Todos os livros refletem sobre a experiência da autora como aluna e como professora, profissão que abraçou junto com a de escritora. Entre suas leituras inspiradoras estão os livros de Paulo Freire, a quem ela dedica especial atenção — não só pelos títulos dos livros mencionados, mas também pelas epígrafes e as inúmeras referências ao educador encontradas nessas três obras.

A história pessoal da autora a levou a refletir sobre seu caminho como estudante, iniciado nas escolas segregadas, onde, junto com seus colegas, pôde encontrar professores dedicados a dar uma boa educação e a ajudar as crianças na formação de uma consciência crítica sobre o universo racista em que viviam. Posteriormente, no ensino médio e na experiência como aluna no curso superior, bell hooks se defrontou com os desconfortos e as resistências vivenciados como pessoa negra em um mundo que anunciava algo novo, mais democrático e igualitário, mas que se apresentava com uma realidade cultural e

institucionalizada de hierarquias e preconceitos, baseada nas condições de classe, raça e gênero.

bell hooks conta que foi nos anos 1970, quando frequentava a Universidade Stanford e vivenciou os incômodos propiciados por um ambiente de forte presença masculina branca — onde uma pessoa como ela precisava permanentemente se impor para ser ouvida, ao mesmo tempo que não se sentia representada pelas críticas feministas vindas de grupos de mulheres brancas —, que ela conheceu o pensamento de Freire, que muito a ajudou. Foi com seus escritos, os relatos da sua experiência com educação junto aos camponeses na América Latina e, posteriormente, com a população africana dos países que saíram dos regimes coloniais portugueses, que o educador se tornou uma de suas inspirações no trabalho como professora.

Paulo Freire, educador nascido em 1921, em Recife, e falecido em 1997, em São Paulo, considerado o “patrono da educação brasileira”, é referência mundial da pedagogia crítica, aquela que não separa a dimensão política da pedagógica no campo da educação.

Entre as suas primeiras experiências como educador, em 1947, passou a trabalhar no Serviço Social da Indústria (Sesi), entidade assistencialista patronal que havia então iniciado suas atividades na capital pernambucana. Como resultado dessa experiência, publicou seus primeiros escritos em um jornal local, no qual realçava o papel dos círculos de cultura — na época chamados de Círculos de Pais e Professores. Trabalhar com grupos era uma forma de fugir do atendimento individual, prática recorrente das ações de um assistencialismo que via apenas no indivíduo, e não na sociedade, as dificuldades e os acertos da existência humana. E foi nesses Círculos de Pais e Professores que Paulo e sua equipe começaram a construção de sua filosofia pedagógica, primeiro com operários, depois com outros grupos sociais urbanos e rurais, como os camponeses de Angicos, no início de 1963, quando realizaram um programa de alfabetização em círculos de cultura que unia o ensino da leitura e da escrita com a análise e a discussão da realidade vivenciada por aquele grupo social, com vistas a ampliar o papel dos camponeses em seus próprios destinos.

A experiência de Angicos, pequeno município no Rio Grande do Norte, alçou Paulo Freire ao Ministério da Educação, convidado pelo governo progressista do presidente João Goulart para realizar um programa de alfabetização que o fez ser conhecido nacionalmente. Em meio à tarefa, um golpe militar o levou ao exílio em 1964; retornou ao Brasil apenas em 1980, depois de viajar por vários países dos diversos continentes e ser reconhecido mundialmente por suas experiências, ideias e livros.

E o que levou bell hooks a assimilar tão fortemente o seu pensamento? Freire afirmava que o ser humano, diferentemente dos demais seres vivos, seria capaz de aprender e ensinar e, com isso, construir um mundo que fosse de interesse das diversas comunidades, grupos sociais e da sociedade. Nesse sentido, alertava para o papel fundamental de educadores e educadoras no desafio de unir a educação com a construção de um mundo mais justo e democrático.

E como fazer isso? Segundo ele, é através do trabalho que o ser humano é capaz de transformar a natureza para construir bens materiais e culturais necessários à sua vida. Paulo afirmava que tal forma do agir humano no mundo construiu a história da humanidade; por isso, era necessário que cada um fosse responsável e livre para agir conscientemente nesse fazer histórico. A ação humana deveria ser baseada em valores, na ação coletiva, com foco no bem comum da humanidade. Deveria ser baseada também no diálogo construtivo entre as pessoas, de forma horizontal, respeitando cada um em sua diversidade de pensamento e comportamento.

Como produzir um agir e um saber conscientes que permitam fazer com que as populações construam a sua história? Reconhecendo na vida das pessoas, no seu conhecimento e no agir, o ponto de partida e de chegada, afirmou. Por isso, acreditava que todo processo educativo deveria partir da realidade de cada uma das pessoas envolvidas nesse processo, realidade essa que seria levada ao diálogo com outras pessoas, servindo de base para a análise dos problemas e para a construção de propostas para sua superação. É nesse movimento que se constrói a vida no mundo e a sua história.

Partir da realidade não é só identificar os temas de interesse de cada coletividade, é ir além, saber como elas são vividas, partir da interpretação delas sobre os fatos, que é a base para qualquer processo de diálogo e construção coletiva de conhecimentos por meio dos círculos de cultura.

Essa base filosófica do pensamento freiriano, reconhece bell hooks, lhe deu os fundamentos para pensar o seu papel como educadora. Quando foi questionada se a linguagem machista de Paulo Freire, utilizada nas suas primeiras obras, não interferia em sua admiração por ele, hooks foi enfática ao dizer que o que ele havia oferecido a ela era muito maior do que essa questão, o que não a impediu de fazer a crítica necessária quando lhe foi dada a oportunidade. Isso ocorreu em seu primeiro encontro com o educador, quando ele visitou a Universidade da Califórnia, em Santa Cruz, um momento que marcou a sua vida. Conseguindo entrar no lotado local onde Paulo estava realizando uma palestra, depois de muito lutar por uma vaga que a ela os organizadores não haviam oferecido com medo de que suas críticas ao educador pudessem causar algum desconforto, bell hooks, no entanto, não deixou de dizer o que pensava. Mesmo com o constrangimento dos organizadores, que tentavam minimizar sua participação, Paulo Freire pediu a palavra e respondeu a todas as questões por ela colocadas, reconhecendo seus limites pessoais sobre os temas levantados e fazendo questão de manter um diálogo construtivo. Essa conversa se estendeu para além do encontro, em uma lanchonete, onde tiveram a oportunidade de dialogar longamente sobre vários temas, concretizando a admiração da autora pelo educador.

Quando Freire foi trabalhar na Guiné-Bissau na década de 1970, seu foco foi a descolonização das mentalidades, da educação e dos sistemas políticos; refazer o sistema educacional a partir dos elementos africanos que estavam na vida das pessoas, oprimidas por uma outra cultura, outra língua, outro conhecimento. A experiência de Freire repercutiu em hooks como orientação fundamental para pensar a maneira como a vida de grande parte da população estadunidense era conduzida.

O livro agora lançado é composto por pequenos textos denominados pela autora de “ensinamentos”, dirigidos a professores e estudantes. E são, em sua grande maioria, reflexões constituídas a partir dos diálogos realizados com professores e estudantes ao longo da prática de bell hooks como educadora. Em muitos dos seus “ensinamentos”, Freire está presente. Vejamos alguns exemplos:

> A pedagogia engajada é essencial a qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes. A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professor e estudantes que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece. (“Ensinamento 3: pedagogia engajada”)

> A lição mais importante para todas as pessoas, independentemente de raça, classe ou gênero, era aprender o papel da educação como ferramenta de colonização aqui nos Estados Unidos. […] para os povos originários, para pessoas negras, pardas e amarelas, essa colonização se iniciava com o pressuposto de que nossa história aqui começou com a presença civilizadora do colonizador. (“Ensinamento 4: descolonização”)

> […] Paulo Freire continua sendo nosso orientador nos esforços progressivos para redefinir a educação como prática da liberdade. Em *Por uma pedagogia da pergunta*, ele nos lembra que, quando nos afastamos dos limites de nossa vida diária individual e entramos em espaços e pontos de vista diversos, devemos sempre estar prontos para “dar respostas honestas” a perguntas que, tipicamente, impedem a compreensão mútua para além da diferença. (“Ensinamento 7: colaboração”)

> Em uma conversa em grupo com Paulo Freire, há mais de trinta anos, eu o ouvi afirmar enfaticamente que “não podemos entrar na luta como objetos para depois nos tornarmos sujeitos”. Essa afirmação ressoou em mim. Ela afirmou a importância de eu me encontrar e ter uma voz. Falar, ser capaz de nomear, era uma forma de reclamar para si a posição de sujeito. (“Ensinamento 8: conversação”)

> Ao nos convidar para examinar criticamente nosso mundo, nossa vida, a sabedoria prática nos mostra que todo aprendizado genuíno exige de nós uma abertura constante, uma disposição de se engajar na invenção e na reinvenção, de forma que possamos descobrir esses espaços de transparência radical onde o conhecimento pode empoderar. O educador Paulo Freire sempre defendeu a ideia de que, ao abordar o conhecimento dessa maneira, desenvolvemos um “comportamento permanentemente crítico”. Aprender a refletir, a expandir nossa visão de modo que possamos enxergar o contexto por inteiro, é um princípio básico da sabedoria prática. (“Ensinamento 32: sabedoria prática”)

Como podemos ver, estão presentes nos “ensinamentos” de bell hooks muitos dos elementos aprendidos da sua relação com Freire e no respeito que ela tinha por seu pensamento. Mas isso não seria suficiente para escrever bons “ensinamentos”; hooks também atuava como professora e essa relação entre a teoria e sua prática cotidiana é o que faz dos seus escritos algo vivo e que chega aos que a leem como experiência histórica.

Depois que lançou o primeiro livro de sua Trilogia do Ensino, em 1994, sua vida mudou, ao acrescentar aos seus temas tradicionais de reflexão e ativismo o tema da educação. No prefácio do segundo livro, *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*, a autora comenta o quanto havia se lançado em um diálogo cada vez maior com professores e estudantes das escolas públicas, ensinando em espaços de formação de professores, ouvindo-os sobre o que tinham a dizer. Havia ocupado mais tempo com professores, professoras e estudantes às voltas com a questão do ensino do que o seu tempo usual no Departamento de Educação, em estudos feministas ou afro-estadunidenses. A recepção ao seu primeiro livro refletiu sua experiência como professora, mas principalmente sua paixão pela profissão.

Essa paixão não se limitou ao ensino universitário; se estendeu a outras formas de educação em espaços como igrejas, livrarias, escolas públicas, lugares que permitiram a ela aplicar suas teorias para outras audiências.

hooks lembra dos desafios que teve em estender teorias feministas para além dos círculos acadêmicos e bem formados da sociedade estadunidense, buscando uma audiência inclusiva de não acadêmicos. Para a autora, frente aos retrocessos democráticos e à desvalorização das conquistas do movimento feminista e das políticas afirmativas, era necessário um movimento de massa, convocando cidadãos e cidadãs em defesa da democracia e do direito das pessoas de serem educadas para trabalhar contra todas as formas de dominação. E aí entra a educação: “A escola não deveria ser um lugar onde os estudantes são doutrinados para apoiar o patriarcado capitalista imperialista supremacista branco, mas sim um lugar onde aprendam a abrir suas mentes e se engajem em estudos rigorosos, e para pensar criticamente”, afirmou.

Apesar das dificuldades, houve conquistas. Nos últimos anos, afirmou bell hooks, educadores e educadoras que se desafiaram a estudar e aprender novas formas de pensar e ensinar para não reforçar sistemas de dominação imperialistas, racistas, machistas, elitistas e de classe têm criado uma pedagogia da esperança, conforme ensinou Paulo Freire. Assim, a luta por esperança significa a denúncia contra todas as formas de abuso. Enquanto as denunciamos, afirmou, despertamos em nós e nos outros a necessidade e o gosto pela esperança. Como professores e professoras, devemos entrar na sala de aula com esperança, apresentando nosso trabalho como exemplo dessa reflexão e prática.

Retornando ao seu primeiro livro sobre educação, *Ensinando a transgredir*, em um dos capítulos a respeito de Paulo Freire e sua obra, Gloria Watkins ensaia uma entrevista entre ela e bell hooks, sua voz de escritora. Ali, repassam a forma como Freire entrou em sua vida, as críticas à linguagem machista dos seus trabalhos iniciais, a história do primeiro contato entre eles e muito do que seu pensamento representou para a sua vida.

Freire deu a ela a chave da leitura de mundo baseada na experiência das mulheres negras como processo de educação libertadora. Mirando seus escritos pedagógicos sobre os camponeses no Nordeste do Brasil e a forma como o reconhecimento da sua cultura fazia parte do processo de aprender e ensinar, afirmaria:

> Mais que na obra de muitas pensadoras feministas burguesas brancas, na obra de Paulo havia o reconhecimento da subjetividade dos menos privilegiados, dos que têm de carregar a maior parte do peso das forças opressoras […] Esse ponto de vista confirmava meu desejo de trabalhar a partir de uma compreensão vivida das vidas das mulheres negras pobres.

A importância da práxis e da sua aproximação com a teoria, a importância do aprendizado coletivo entre educadores e educandos, o alerta aos que chegam para o trabalho de ensinar para que atentem sobre o respeito ao conhecimento e à experiência de vida dos que pretendem aprender, a esperança como parte do trabalho do educador e da educadora num mundo que parece conspirar contra qualquer avanço na luta para derrubar os privilégios estruturais das sociedades, o

amor pela vida, pela natureza e pelas pessoas, a importância de reconhecer na educação um espaço de ação política e de prática da liberdade, todos são aprendizados de Freire reconhecidos por bell hooks como importantes para seu trabalho como educadora. Descrevendo seu momento de encontro com Paulo Freire, mencionado anteriormente, como um daqueles momentos mágicos possibilitados pela presença de um grande mestre, ela conclui a entrevista com o seguinte comentário:

> […] as palavras parecem não ser boas o suficiente para evocar tudo o que aprendi com Paulo. Nosso encontro teve aquela qualidade da doçura que continua, que perdura por toda a vida; mesmo que você nunca mais fale com a pessoa, nunca mais lhe veja o rosto, sempre pode voltar, em seu coração, àquele momento em que vocês estiveram juntos e ser renovada — é uma solidariedade profunda.

Sérgio Haddad é doutor em educação pela Universidade de São Paulo (USP), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e pesquisador da ONG Ação Educativa. É autor de *O educador: um perfil de Paulo Freire* (Todavia, 2019).

introdução
ensino

Quando comecei meu processo de educação escolar nas escolas segregadas — só para negros — do Kentucky, nos anos 1950, tive sorte de ter professores afro-estadunidenses genuinamente preocupados com que eu e os demais estudantes recebêssemos uma "boa educação". Para aqueles professores, a "boa educação" não consistiria apenas em nos oferecer conhecimento e nos preparar para uma profissão: tratava-se também de uma formação que incentivaria o compromisso contínuo com a justiça social, especialmente com a luta por igualdade racial. Eles acreditavam fortemente que um professor deve ser sempre humano. O fato de personificarem tanto um intelecto superior quanto uma moralidade ética moldou minha percepção da escola como lugar onde o desejo de saber poderia ser alimentado e crescer. Os professores em nossas escolas segregadas esperavam que frequentássemos a faculdade. Eles se inspiravam em W.E.B. DuBois, que, ao escrever em 1933 sobre educação superior para pessoas negras, proclamou:

> Temos em nossas mãos o futuro possível, mas não por desejo e vontade, somente com pensamento, planejamento, conhecimento e organização. Se a universidade puder inserir na próxima era um negro estadunidense que conhece a si mesmo, está ciente de sua situação difícil e sabe como se proteger e lutar contra o preconceito racial, o mundo de nossos sonhos chegará, não será de outra forma.

Ensinaram-nos que a educação era a via certa para a liberdade. Os professores estavam lá para nos guiar e nos mostrar o caminho até ela.

Quando cheguei à faculdade, fiquei realmente abismada ao encontrar professores que pareciam ter como principal fonte de prazer na sala de aula o exercício do poder autoritário, esmagando nossos espíritos e desumanizando nossa mente e nosso corpo. Escolhi frequentar a Universidade Stanford, uma faculdade predominantemente branca (sobretudo porque as alternativas de financiamento estudantil eram melhores que as oferecidas por instituições para

negros), mas em nenhum momento pensei em como seria estudar com professores racistas. Mesmo tendo cursado o ensino médio com professores abertamente racistas que nos desprezavam e eram indelicados, eu havia romantizado a faculdade. Acreditei que seria o paraíso do aprendizado, onde estaríamos todos tão ocupados estudando que jamais teríamos tempo para as coisas mesquinhas deste mundo, muito menos para o racismo.

Precisamos de mais relatos autobiográficos da primeira geração de estudantes negros que ingressaram em escolas e universidades predominantemente brancas. Imagine como é ter aulas com um professor que não acredita que você é totalmente humano. Imagine como é ter aulas com professores que acreditam pertencer a uma raça superior e sentem que não deveriam ter de se rebaixar dando aulas para estudantes que eles consideram incapazes de aprender.

Em geral, sabíamos quais professores brancos nos odiavam e evitávamos suas aulas, a menos que elas fossem absolutamente imprescindíveis. Como a maioria de nós chegou à faculdade na esteira de uma poderosa luta antirracista por direitos civis, sabíamos que encontraríamos aliados nessa luta — e, de fato, encontramos. Notadamente, o machismo confesso de meus professores da graduação era mais duro que seu racismo velado.

Ir para a escola nesse estranho e novo clima de mudança racial era tão estimulante quanto assustador. Naqueles dias, quase todo mundo anunciava o surgimento de uma nova era de igualdade e educação democrática, mas, na realidade, as velhas hierarquias de raça, classe e gênero permaneciam intactas. E rituais recém-construídos asseguravam sua manutenção. Tentar conciliar esses dois mundos — aquele em que éramos livres para estudar e aprender como todas as outras pessoas e aquele em que continuamente nos lembravam de que não éramos iguais a elas — me deixou um pouco esquizofrênica. Eu queria aprender e gostava de aprender, mas tinha medo da maioria dos meus professores.

Entrei para a faculdade para me tornar professora. Mesmo sem qualquer desejo de lecionar. Eu queria ser escritora. Não demorou, aprendi que trabalhar longos turnos em subempregos não fazia uma escritora, e passei a aceitar a ideia de que dar aulas era a melhor profissão que uma escritora poderia ter. Terminada a pós-

graduação, eu havia conhecido todos os tipos de professores. Ainda que professores progressistas que educavam para a prática da liberdade fossem exceção, sua presença me inspirava. Eu sabia que queria seguir seu exemplo e me tornar uma professora que ajudasse os estudantes a serem aprendizes autônomos. Esse é o tipo de professora que me tornei, influenciada por mulheres e homens progressistas (negros e brancos) que repetidas vezes me mostraram, do ensino fundamental à faculdade, o poder do conhecimento. Esses professores me mostraram que era possível escolher educar para a prática da liberdade.

Alimentando o autodesenvolvimento e a autorrealização dos estudantes em sala de aula, logo aprendi a amar o magistério. Eu amava os estudantes. Amava a sala de aula. Considerei profundamente perturbador o fato de que várias formas de abuso de poder que eu havia vivenciado durante minha formação educacional ainda eram comuns, e quis escrever sobre isso.

Na primeira vez que contei a Bill Germano, meu editor de longa data na Routlegde, que queria escrever um livro de ensaios sobre ensino, ele se mostrou preocupado. Na ocasião, ele disse que um livro desses talvez não tivesse público, ressaltando que eu não era professora na área da pedagogia; minhas obras publicadas até então focavam teoria feminista e crítica cultural. Expliquei que, nesse novo livro, eu queria explorar as conexões entre pedagogia engajada e questões de raça, gênero e classe social, assim como o impacto do trabalho de Paulo Freire em minhas reflexões. Enquanto me escutava, o que ele sempre fazia, Germano foi persuadido. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*[1] foi publicado com muito sucesso em 1994.

Dez anos depois, publiquei *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*, a "sequência" de *Ensinando a transgredir*, que continuou a explorar questões sobre pedagogia engajada. Na introdução, intitulada "Ensinando e vivendo com esperança", falei sobre o fato de que o primeiro livro sobre ensino alcançou um público incrivelmente diverso, que abriu espaço para que eu dialogasse com professores e estudantes sobre educação. Compartilhei o seguinte:

> Nos últimos anos, passei mais tempo ensinando professores e estudantes sobre ensino do que passei nas salas de aula dos departamentos de inglês, de estudos feministas ou de estudos afro-estadunidenses. Não foi simplesmente a potência de *Ensinando a transgredir* que abriu esses novos espaços de diálogo. Foi também o fato de que, ao sair para o mundo público, empenhei-me, como professora, em conferir paixão, habilidade e beleza absoluta à arte de ensinar: ficou óbvio para o público que eu praticava o que pregava. Aquela união entre teoria e práxis era um exemplo dinâmico para professores em busca de sabedoria prática.

Nos últimos vinte e poucos anos, pessoas têm me pedido para abordar vários temas que não foram tratados especificamente nos dois primeiros livros sobre ensino. Pedem que eu comente questões diversas, que responda a perguntas prementes para o professor.

Neste último livro da minha Trilogia do Ensino, *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*, não segui o padrão dos dois livros anteriores, nos quais publiquei uma coletânea de artigos. Em vez disso, destaquei questões e preocupações que professores e estudantes me apresentaram, e respondi a cada uma com uma análise curta que chamei de “ensinamento”. Os 32 ensinamentos debatem uma gama ampla de questões, algumas simples e outras complexas. Questões de raça, sexo e classe social são abordadas a partir de pontos de vista diversos. Fiquei animada para escrever essas análises curtas; há muitas questões valiosas envolvendo o ensino nas quais vale a pena pensar, mesmo que elas não provoquem a escrita de um artigo mais longo. Uma professora negra queria que eu discutisse como ela poderia manter a autoridade na sala de aula sem que a enquadrassem em estereótipos racistas e machistas, enxergando-a como uma “negra raivosa”. Uma professora queria que eu falasse sobre lágrimas em sala de aula, enquanto outra queria que eu abordasse o humor. Foi especialmente desafiador me debruçar sobre a questão de podermos ou não aprender com pensadores e escritores racistas e machistas. O poder da história, o papel essencial da conversa no processo de aprendizagem e o espaço da imaginação dentro da sala de aula são apenas alguns dos outros assuntos abordados nesta coleção.

Todos os tópicos em debate neste livro surgiram de conversas com professores e estudantes. Ainda que eles não estejam conectados por um tema central, todos surgem do nosso desejo coletivo de compreender como transformar a sala de aula em um lugar de engajamento forte e aprendizado intenso.

1. Lançado no Brasil pela Martins Fontes em 2013. O título original é *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom.* [N.E.]

ensinamento 1
o pensamento crítico

Na capa da minha autobiografia, *Bone Black*,[2] há uma fotografia de quando eu tinha três ou quatro anos de idade. Estou segurando um brinquedo feito durante os estudos bíblicos de férias, um livro em formato de pomba. Com frequência, brinco dizendo que essa fotografia poderia ser intitulada “um retrato da intelectual quando garota” — minha versão de *O pensador*. A menina no retrato olha intensamente para o objeto em suas mãos; sua expressão, um estudo sobre concentração intensa. Observando a fotografia, consigo ver a garota pensar. Consigo ver sua mente trabalhando.

Pensar é uma ação. Para todas as pessoas que pretendem ser intelectuais, pensamentos são laboratórios aonde se vai para formular perguntas e encontrar respostas, o lugar onde se unem visões de teoria e prática. O cerne do pensamento crítico é o anseio por saber — por compreender o funcionamento da vida. Crianças têm, organicamente, predisposição para o pensamento crítico. Ultrapassando as fronteiras de raça, classe social, gênero e circunstância, crianças entram no mundo do maravilhamento e da linguagem preenchidas pelo desejo por conhecimento. Algumas vezes, elas anseiam tanto por conhecimento que se tornam interrogadoras incansáveis — exigem saber quem, o quê, quando, onde e o porquê da vida. Em busca de respostas, aprendem, quase instintivamente, a pensar.

Infelizmente, a paixão das crianças por pensar termina, com frequência, quando se deparam com um mundo que busca educá-las somente para a conformidade e a obediência. A maioria delas é ensinada desde cedo que pensar é perigoso. É lamentável o fato de que essas crianças param de gostar do processo de pensar e começam a ter medo da mente pensante. Seja em casa, com pais e mães que ensinam (de acordo com um modelo de disciplina e castigo) que é melhor escolher obediência em vez de consciência de si mesmo e autodeterminação, seja em escolas onde o pensamento independente não é um

comportamento aceitável, a maioria das crianças em nossa nação aprende a suprimir da memória a lembrança do pensamento como uma atividade apaixonante e prazerosa.

Quando os estudantes entram nas salas de aula da faculdade, a maioria deles já tem pavor de pensar. Os estudantes que padecem desse medo vão às aulas supondo, com frequência, que não será necessário pensar, que tudo o que precisarão fazer é consumir informação e regurgitá-la nos momentos apropriados. Ao ascender nos espaços tradicionais do ensino superior, mais uma vez os estudantes se veem em um mundo onde o pensamento independente não é incentivado. Felizmente, há salas de aula onde determinados professores têm por objetivo educar como prática da liberdade. Nesses espaços, o pensamento, mais especificamente o pensamento crítico, é o que importa.

Estudantes não se tornam pensadores críticos da noite para o dia. Primeiro, eles precisam aprender a aceitar a alegria e o poder do pensar propriamente dito. A pedagogia engajada é uma estratégia de ensino que tem por objetivo recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total autorrealização. O foco central da pedagogia engajada é capacitar estudantes para pensar criticamente. No artigo “Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?” [Pensamento crítico: por que é tão difícil ensiná-lo?], Daniel Willingham afirma que o pensamento crítico consiste em

> enxergar os dois lados de uma questão, estar aberto para novas evidências que invalidam ideias imaturas, concluir com imparcialidade, exigir que argumentos sejam fundamentados em evidências, deduzir e inferir conclusões a partir de fatos disponíveis, solucionar problemas, e assim por diante.

Em termos mais simples, o pensamento crítico envolve primeiro descobrir o “quem”, o “o quê”, o “quando”, o “onde” e o “como” das coisas — descobrir respostas para as infindáveis perguntas da criança curiosa — e então utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante. O educador Dennis Rader, autor de *Learning Redefined* [O aprendizado redefinido], considera a capacidade de determinar “o que é significativo” como o cerne do processo do pensamento crítico. No livro *The Miniature Guide to*

Critical Thinking: Concepts and Tools [Guia em miniatura para o pensamento crítico: conceitos e ferramentas], Richard Paul e Linda Elder definem pensamento crítico como “a arte de analisar e avaliar o pensamento com o objetivo de aprimorá-lo”. Eles ampliam a definição, apresentando o pensamento crítico como “autônomo, autodisciplinado, automonitorado e autocorretivo”. Pensar sobre pensar, ou pensar conscientemente sobre ideias, é um componente necessário do pensamento crítico. Paul e Elder nos lembram que

> Pensadores críticos têm lucidez quanto ao propósito apresentado e à pergunta em questão. Eles questionam informações, conclusões e pontos de vista. Eles se esforçam para ser claros, acurados, precisos e relevantes. Buscam pensar para além do superficial, procuram ser lógicos e justos. Utilizam essas habilidades na leitura e na escrita, assim como na fala e na escuta.

O pensamento crítico é um processo interativo, que exige participação tanto do professor quanto dos estudantes.

Todas essas definições abrangem a compreensão de que o pensamento crítico requer discernimento. É uma forma de abordar ideias que tem por objetivo entender as verdades centrais, subjacentes, e não simplesmente a verdade superficial que talvez seja a mais óbvia. Um dos motivos pelos quais a desconstrução ficou tão popular nos círculos acadêmicos é o fato de ela ter levado as pessoas a pensar muito, com intensidade e senso crítico; a destrinchar; a mergulhar sob a superfície; a trabalhar pelo conhecimento. Ainda que muitos pensadores críticos encontrem realização intelectual ou acadêmica nesse trabalho, isso não significa que os estudantes acolheram, universal e inequivocamente, o aprendizado do pensamento crítico.

A maioria dos estudantes resiste ao processo do pensamento crítico; ficam mais à vontade com o aprendizado que lhes permite permanecer passivos. O pensamento crítico exige que todos os participantes do processo em sala de aula estejam engajados. Professores que trabalham com zelo para ensinar o pensamento crítico com frequência se desanimam quando os estudantes resistem. Mas, quando o estudante aprende a habilidade do pensamento crítico (e, em geral, são poucos os que aprendem), a experiência é verdadeiramente

recompensadora para ambas as partes. Quando ensino estudantes a serem pensadores críticos, espero compartilhar, servindo de exemplo, o prazer de trabalhar com ideias e o prazer do pensamento como ação.

Manter a mente aberta é uma exigência essencial do pensamento crítico. Com frequência, falo de abertura radical, porque ficou nítido para mim, depois de anos em espaços acadêmicos, que é fácil demais se apegar ao próprio ponto de vista e protegê-lo, descartando outras perspectivas. Grande parte da formação acadêmica incentiva os professores a acreditar que devem estar "certos" o tempo todo. Em vez disso, proponho que os professores estejam abertos o tempo todo, e devemos estar dispostos a reconhecer o que não sabemos. Um compromisso radical com a abertura mantém a integridade do processo do pensamento crítico e seu papel essencial na educação. Esse compromisso exige muita coragem e imaginação. Em *From Critical Thinking to Argument: A Portable Guide* [Do pensamento crítico ao argumento: um guia portátil], os autores Sylvan Barnet e Hugo Bedau ressaltam que "o pensamento crítico exige de nós o uso de nossa imaginação, enxergando as coisas de pontos de vista diferentes do nosso, prevendo as consequências prováveis do nosso posicionamento". Portanto, o pensamento crítico não faz exigências apenas aos estudantes, mas também pede que professores demonstrem por meio de exemplos que aprendizado ativo significa que não é possível todos nós estarmos certos em todos os momentos e que a forma do conhecimento está em constante mudança.

O aspecto mais empolgante do pensamento crítico na sala de aula é que ele pede a iniciativa de todas as pessoas, convidando ativamente todos os estudantes a pensar com intensidade e a compartilhar ideias de forma intensa e aberta. Quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. Em uma comunidade de aprendizagem assim, não há fracasso. Todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento, para garantir que deixemos a sala de aula sabendo que o pensamento crítico nos empodera.

2. *Bone black*, ou “carvão de osso” (também conhecido como “carvão de animal”), é o resíduo resultante da queima de ossos de animais. É utilizado como pigmento ou em processos químicos para descontaminação por absorção. [N.T.]

ensinamento 2
educação democrática

Enquanto eu crescia nos anos 1950, quando as escolas ainda eram segregadas e as sementes da luta por direitos civis eram espalhadas silenciosamente, as pessoas conversavam sobre o significado e o valor da democracia. Era assunto tanto para conversas em público quanto para conversas privadas. Homens negros que, como meu pai, combateram durante a Segunda Guerra Mundial na infantaria formada apenas por negros voltaram para casa desiludidos com a nação que os havia enviado para lutar e morrer "a fim de manter o mundo seguro para a democracia" enquanto lhes negava direitos civis. Essa desilusão não os levou ao desespero; serviu como catalisador para que lutassem no front interno com vistas a tornar nossa nação verdadeiramente democrática. Durante o ensino médio, participei do *Voice of Democracy* [Voz da democracia], concurso de artigos organizado como parte de programas de bolsas de estudo. Em meus textos, expressava com vigor a opinião de que nosso país era uma grande nação, a melhor do mundo, porque os Estados Unidos tinham compromisso com a democracia. Escrevi que todos os cidadãos precisavam assumir a responsabilidade de proteger e manter a democracia. Assim como a várias crianças negras, ensinaram-me que um dos mais importantes aspectos da nossa democracia era que ela garantia o direito à educação para todas as pessoas, independentemente de raça, gênero ou classe social.

Há poucos debates entre os estudantes de hoje sobre a natureza da democracia. Atualmente, a maioria dos estudantes simplesmente presume que viver em uma sociedade democrática é seu direito inato; eles não acreditam que devem trabalhar para mantê-la. Talvez nem associem democracia ao ideal de igualdade. Na mente deles, os inimigos da democracia são sempre e somente um "outro" estrangeiro, à espreita para atacar e destruir a vida democrática. Eles não leem os pensadores estadunidenses do passado e do presente que nos ensinam o significado da democracia. Eles não leem John Dewey.[3] Não conhecem sua

poderosa declaração, segundo a qual “a democracia deve renascer a cada geração, e a educação é sua parteira”. Ressaltando a necessidade de alinhar educação escolar com valores democráticos, James Beane e Michael Apple parafrasearam John Dewey no livro *Democratic Schools* [Escolas democráticas] para explicar que, “se as pessoas devem assegurar a democracia e manter um modo de vida democrático, elas precisam ter oportunidade de aprender o que significa esse modo de vida e como ele deve ser conduzido”. Quando grupos de cidadãos estadunidenses desprovidos de direitos atuaram para transformar todas as instituições educacionais, a fim de que todas as pessoas pudessem acessá-las de modo igualitário — pessoas não brancas e mulheres brancas, junto a aliados na luta —, havia um discurso nacional dinâmico sobre valores democráticos. Seguindo aquele discurso, os educadores foram considerados portadores essenciais de ideais democráticos. No cerne desses ideais estava um compromisso profundo e contínuo com a justiça social.

Vários desses aliados na luta eram homens brancos que, em virtude das circunstâncias e de privilégios, estiveram na vanguarda dos movimentos para transformar a educação em um espaço em que ideais democráticos seriam sempre realizados. Ainda assim, muitos desses proponentes de valores democráticos estavam divididos. Na teoria, expressavam a crença de que todas as pessoas deveriam ter o direito de aprender; no entanto, na prática, ajudavam a manter hierarquias dentro das instituições educacionais, onde grupos privilegiados tinham vantagens. Assim como Thomas Jefferson,[4] que contribuiu muito para o avanço da democracia, eles tinham a mente dividida. Apesar de Jefferson ter proclamado a necessidade de “educar e informar a massa”, boa parte de seu trabalho revelou sua mente dividida. Por um lado, ele era capaz de escrever e falar com eloquência sobre a necessidade de apoiar o espírito da democracia e da igualdade; por outro, possuía escravos e negava direitos humanos básicos a pessoas negras. Apesar dessas contradições, Jefferson não hesitava em sua crença de que se envolver com a mudança era crucial para o “progresso da mente humana”. Ele escreveu: “Conforme ela se torna mais desenvolvida, mais iluminada, conforme novas descobertas são feitas, novas

verdades reveladas, e costumes e opiniões mudam, com a alteração das circunstâncias, instituições também devem avançar, para acompanhar o ritmo do tempo". É certo que, à medida que a crítica aos valores patriarcais imperialistas capitalistas supremacistas brancos se popularizava, a educação e a formação escolar começaram a passar por transformações profundas e radicais.

A conservadora cultura do dominador reagiu a essas mudanças com ataques a políticas públicas, como as ações afirmativas que haviam proporcionado meios para que instituições de nível superior incluíssem segmentos da população desprovidos de direitos. Consequentemente, as portas para a educação, que haviam sido abertas, permitindo a entrada de pessoas sem direitos, estavam se fechando. O crescimento subsequente das escolas particulares enfraqueceu as escolas públicas, enquanto o ensino voltado a testes e provas reforçou a discriminação e a exclusão, de modo que a segregação com base em raça e classe social não demorou a se tornar a norma. Em todas as frentes, o financiamento para a educação foi cortado. Professores progressistas que haviam lutado por uma mudança radical foram simplesmente comprados. Status e salários altos os incentivaram a se juntar ao mesmo sistema que um dia trabalharam com tanto afinco para desmantelar.

Nos anos 1990, os estudos afro-estadunidenses, os estudos sobre mulheres e os estudos culturais foram reformulados para deixarem de ser espaços progressistas dentro dos sistemas educacionais, nos quais se pudesse debater liberdade e democracia; foram, em sua maioria, desradicalizados. E os espaços onde não houve desradicalização se tornaram guetos, considerados um *playground* para estudantes que quisessem assumir uma *persona* radical. Hoje, professores que se recusam a obedecer a desradicalização são frequentemente marginalizados ou até mesmo incentivados a deixar a academia. Nós que ficamos, que continuamos a trabalhar na educação para a prática da liberdade, assistimos em primeira mão aos modos como a educação democrática está sendo enfraquecida, à medida que os interesses dos grandes negócios e do capitalismo corporativo incentivam os estudantes a olhar para a educação somente como meio de alcançar sucesso

material. Esse pensamento torna a aquisição de informação mais importante que a obtenção de conhecimento ou o aprendizado do pensamento crítico.

O princípio da igualdade, que está no cerne dos valores democráticos, faz pouquíssimo sentido em um mundo dominado por uma oligarquia global. Utilizando a ameaça de ataques terroristas para convencer os cidadãos de que liberdade de expressão e protesto põem nossa nação em risco, governantes do mundo inteiro estão integrando políticas fascistas que enfraquecem a democracia em todas as frentes. Ao explicar que "o capitalismo não precisa mais da democracia", em seu poderoso e polêmico *Como os ricos destroem o planeta*, Hervé Kempf argumenta:

> Assim, a democracia se torna antinômica em relação aos objetivos da oligarquia: ela favorece a contestação dos privilégios indevidos, alimenta o questionamento dos poderes ilegítimos, estimula uma avaliação racional das decisões tomadas. Torna-se, então, cada vez mais perigosa em um período em que as tendências nefastas do capitalismo se manifestam mais abertamente.

Agora, mais do que nunca em nossa nação, precisamos que educadores transformem as escolas em espaços onde as condições para a consciência democrática possam se estabelecer e florescer.

Em nossa nação, os sistemas educacionais têm sido o principal espaço onde liberdade de expressão, divergências e opiniões plurais são valorizadas na teoria e na prática. Em sua importante análise sobre esse assunto, *Wrestling with the Angel of Democracy: On Being an American Citizen* [Lutando contra o anjo da democracia: sobre ser cidadão estadunidense], Susan Griffin nos lembra que "manter o espírito da democracia vivo exige uma contínua revolução". Em sua profunda reflexão sobre a democracia, *The Healing of America* [A cura dos Estados Unidos], Marianne Williamson chama atenção para os modos como o princípio democrático da união na diversidade permanece sustentando os valores democráticos:

> Há pessoas nos Estados Unidos que enfatizam demais nossa união, mas não conseguem compreender a importância de nossa diversidade, assim como há aquelas que enfatizam nossa diversidade, mas não conseguem compreender a importância de nossa união. Há que se honrar ambas. Nossa união e nossa

> diversidade importam, e o relacionamento entre elas reflete uma verdade filosófica e política fora da qual não é possível vivermos.

Griffin faz ecoar esses sentimentos: “Em uma democracia, vários pontos de vista diferentes sobre todo e qualquer assunto possível serão expressos, e quase todos devem ser tolerados. Esse é um dos motivos pelos quais sociedades democráticas são, em geral, pluralistas”. O futuro da educação democrática será determinado pela dimensão da vitória dos valores democráticos sobre o espírito da oligarquia que busca silenciar vozes diversas, proibir a liberdade de expressão e negar a cidadãos o acesso à educação.

Educadores progressistas continuamos a honrar a educação como prática da liberdade porque sabemos que a democracia prospera em ambientes onde o aprendizado é valorizado, onde a habilidade de pensar é marca de cidadania responsável, onde a liberdade de expressão e o desejo de dissentir são aceitos e incentivados. Griffin argumenta:

> O fato de pessoas que contribuem para a consciência democrática transgredirem as fronteiras de preconceitos e de pressupostos é coerente com o profundo desejo de liberdade de expressão e de pensamento, não apenas como ferramentas nas eternas batalhas por poder político que acontecem em todas as eras, mas de um impulso democrático ainda mais fundamental, o desejo de ampliar a consciência.

A educação democrática se baseia no pressuposto de que a democracia funciona, de que é a base de todo ensino e toda aprendizagem genuínos.

3. John Dewey (1859-1952), filósofo estadunidense. [N.E.]
4. Thomas Jefferson (1743-1826) foi o terceiro presidente dos Estados Unidos (1801-1809). É considerado um dos “pais fundadores” da nação e o principal autor da Declaração de Independência do país. [N.E.]

ensinamento 3
pedagogia
engajada

A pedagogia engajada começa com o entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor. Como líderes e facilitadores, professores devem descobrir o que os estudantes sabem e o que precisam saber. Essa descoberta só acontece se os professores estiverem dispostos a engajar os estudantes para além da superficialidade. Como professores, podemos criar um clima ideal para o aprendizado se compreendermos o nível de consciência e inteligência emocional dentro da sala de aula. Isso significa que precisamos dedicar tempo à avaliação de quem estamos ensinando. Quando comecei a trabalhar em sala de aula, assim como vários professores, minha maior preocupação, quiçá obsessão, era se uma quantidade substancial de informações seria ou não abordada. Para ter certeza de que daria tempo de trabalhar em sala de aula o material que eu acreditava ser realmente importante, eu evitava reservar um tempo para que os estudantes se apresentassem ou compartilhassem algumas informações sobre sua origem, seus desejos e sonhos. No entanto, notei que, quando eu proporcionava tempo para as pessoas se conhecerem, a energia da sala de aula ficava mais positiva e mais propícia ao aprendizado.

Sabendo tudo que sei hoje, depois de trinta anos de sala de aula, não começo a dar aulas, no contexto que for, sem antes criar as bases para construir uma comunidade em classe. Para fazer isso, é essencial que professor e estudantes tenham tempo para conhecerem uns aos outros. Esse processo pode começar com simplesmente ouvir a voz de cada pessoa quando ela se apresenta. Da primeira vez que me encontrei com o monge budista vietnamita Thich Nhat Hanh, fiquei admirada por ele insistir que, quando um estudante está na presença de um professor poderoso e perceptivo, pode-se aprender muita coisa antes mesmo de palavras serem ditas. Ele explicou: “Os chineses dizem que, ‘quando nasce um sábio, a água presente no rio, nas plantas e árvores das montanhas do entorno fica mais clara e verdejante’”. Ainda que Thay (Nhat Hanh) se refira a

um professor espiritual, nós que já estivemos em sala de aula com professores incríveis sabemos que a presença deles ilumina.

Quando enxergamos a sala de aula como um lugar onde professor e estudantes podem compartilhar sua "luz interna", temos o caminho para vislumbrar quem somos e como podemos aprender juntos. Gosto de engajar as mentes e os corações dos estudantes fazendo exercícios simples de escrita, completando frases. Todos devemos escrever um parágrafo, em escrita espontânea, começando com algo do tipo "meu momento de maior coragem aconteceu quando…". Ou devemos levar um objeto pequeno para a aula e escrever um parágrafo curto sobre seu valor e sua importância. Ao ler esses parágrafos curtos em voz alta, uns para os outros, temos a oportunidade de ver e ouvir cada voz. A maioria dos professores sabe o que é se sentar em uma sala de aula com vinte ou mais estudantes, desejando provocar diálogo, e ver que somente os mesmos dois ou três estudantes falam. O ato de escrever e ler parágrafos juntos reconhece o poder da voz de cada estudante e cria espaço para todas as pessoas falarem quando têm comentários significativos a fazer.

Nunca peço aos estudantes para fazerem em sala de aula um exercício de escrita que eu não esteja disposta a fazer. Minha disponibilidade para compartilhar, para expor meus pensamentos e minhas ideias, confirma a importância de expor pensamentos, de superar o medo e a vergonha. Quando todos nos arriscamos, participamos mutuamente do trabalho de criar uma comunidade de aprendizagem. Descobrimos juntos que podemos ser vulneráveis no espaço de aprendizado compartilhado, que podemos nos arriscar. A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula. Esse processo ajuda a estabelecer a integridade do professor e, simultaneamente, incentiva os estudantes a trabalharem com integridade.

O sentido na raiz da palavra "integridade" é inteireza. Assim, a pedagogia engajada cria uma sala de aula onde estar inteiro é bem-vindo, e os estudantes podem ser honestos, até mesmo radicalmente abertos. Podem nomear os medos,

expor sua resistência a pensar, expressar-se e honrar os momentos em que tudo se conecta e o aprendizado coletivo acontece. Sempre que o aprendizado genuíno acontece, as condições para a autorrealização estão estabelecidas, mesmo quando não é esse o objetivo de nosso processo de ensino. Uma vez que a pedagogia engajada ressalta a importância do pensamento independente e de cada estudante encontrar sua voz, que é única, esse reconhecimento geralmente empodera os estudantes. Isso é importante, sobretudo, para estudantes que, de outra forma, não sentiriam que são "dignos", que podem contribuir com a discussão.

A pedagogia engajada pressupõe que todo estudante tem uma contribuição valiosa para o processo de aprendizagem. No entanto, não pressupõe que todas as vozes devem ser escutadas em todos os momentos ou que todas as vozes devem ocupar a mesma quantidade de tempo. Desde o início da minha carreira como estudante universitária e nos primeiros anos como professora, estudei em salas nas quais os professores eram quase obsessivos quanto à "justiça". Para eles, isso significava que todos os estudantes deveriam ter a mesma quantidade de tempo para falar e que todas as vozes deveriam ter o mesmo peso de importância — o que, com frequência, levava a situações em que estudantes que não estavam preparados falavam sem parar. Em uma sala de aula engajada, estudantes aprendem o valor de falar e de dialogar, e também a falar quando têm uma contribuição significativa a fazer. Compreender que todo estudante tem uma contribuição valiosa a oferecer para a comunidade de aprendizagem significa que honramos todas as capacidades, não somente a habilidade de falar. Estudantes que são excelentes na escuta ativa também contribuem muito para formar a comunidade. Isso procede também em relação a estudantes que talvez não falem com frequência, mas que, quando falam (às vezes, somente quando são demandados a ler o que escreveram), a importância do que têm a dizer vai muito além da de outros estudantes que sempre discutem abertamente. E, claro, há momentos em que o silêncio ativo, a pausa para pensar antes de falar, acrescenta muito à dinâmica da sala de aula.

Quando os estudantes estão totalmente engajados, os professores deixam de assumir sozinhos o papel de liderança na sala de aula. Em vez disso, a liderança funciona mais como uma cooperativa, na qual todas as pessoas contribuem para assegurar que todos os recursos sejam utilizados, para garantir o bem-estar no aprendizado ideal para todos. Em última análise, todos os professores querem que os estudantes aprendam e vejam a educação como meio de autodesenvolvimento e autorrealização. Em *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*, afirmo: "Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos. Isso vale especialmente para os alunos". A pedagogia engajada é essencial a qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes. A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professor e estudantes que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece. Ao expandir o coração e a mente, a pedagogia engajada nos torna aprendizes melhores, porque nos pede que acolhamos e exploremos juntos a prática do saber, que enxerguemos a inteligência como um recurso que pode fortalecer nosso bem comum.

ensinamento 4
descolonização

A pedagogia crítica abrange todas as áreas de estudo cujo objetivo é compensar os preconceitos que têm informado os modos de ensinar e de saber em nossa sociedade desde a abertura da primeira escola pública. Os dois grandes movimentos por justiça social nos Estados Unidos que mudaram todos os aspectos de nossa cultura e causaram pequenas mas poderosas revoluções em nossa educação são o movimento por direitos civis e o feminista. Depois que a pressão militante por igualdade racial levou à dessegregação e a mudanças legais, ativistas *black power* foram um dos primeiros grupos da nação a chamar a atenção para a miríade de formas pelas quais a educação estava estruturada para reforçar a supremacia branca, ensinando a crianças brancas ideologias de dominação e a crianças negras ideologias de subordinação. Por exemplo, criticavam o fato de as crianças aprenderem na escola que "Colombo descobriu a América" (um preconceito que negava a presença de povos originários neste continente antes de brancos colonizadores chegarem ao chamado novo mundo) e revelavam o conhecimento de que exploradores africanos viajaram para esta terra antes dos europeus. Poucas pessoas em nossa nação, de qualquer raça, querem se lembrar de como ativistas *black power* trabalharam em escolas públicas tanto para garantir que crianças com fome fossem alimentadas quanto para oferecer a elas o que Malcolm X chamava de "novas formas de enxergar" o mundo e enxergar-se.

Ao mesmo tempo, os questionamentos feministas ao patriarcado e a sua insistência na crítica à primazia de pensadores homens e de seus trabalhos foram uma insurreição que resultou em grandes mudanças. Quando a crítica de raça e de classe social foi acrescida à de gênero, todos os preconceitos passaram a ser questionados. Para professores e estudantes progressistas, tratou-se de uma verdadeira revolução, que possibilitou a muitos de nós ingressar em áreas de estudos que antes eram vistas como arenas disponíveis apenas para homens

brancos privilegiados. Muitos de nós frequentaram universidades que não teriam aceitado nossa matrícula se não tivessem acontecido os movimentos por igualdade dirigidos a compensar os preconceitos de raça, sexo e classe social e o movimento para reparação e reconstrução (equivocadamente denominado de "ação afirmativa"). Era como se o uso da palavra "afirmativa" significasse que um grande "sim" estava sendo concedido aos desfavorecidos pelos favorecidos, o que reforçou a própria estrutura de domínio paternalista que se intencionava compensar. Apesar disso, tornou-se possível para muitas pessoas de classes exploradas, oprimidas e/ou desprovidas de direitos buscar educação superior, justamente em um momento histórico em que o patriarcado imperialista capitalista supremacista branco era questionado nos planos internacional e doméstico.

Atraídos pelo radicalismo de militantes pela liberdade da África, da América do Sul, da China e de todo o mundo, estadunidenses radicalizados, principalmente aqueles de grupos desprovidos de direitos, aprendiam uma nova linguagem com a qual articular nosso espaço nos Estados Unidos. Albert Memmi explorou o relacionamento entre o "colonizador e o colonizado" e Frantz Fanon observou a descolonização. Walter Rodney nos mostrou "como a Europa subdesenvolveu a África". Léopold Sédar Senghor nos deu a "negritude" e Amílcar Cabral falou sobre a "descolonização da mentalidade". Todo mundo estava lendo Marx. Algumas pessoas batalhavam para reunir raça, gênero e classe de maneira que pudéssemos realmente examinar nosso mundo a partir da compreensão de como a diferença se articulava politicamente em nossa vida diária.

"Libertação" era um termo constantemente evocado. E era incrivelmente libertador aprender uma linguagem política mais complexa com a qual nomear e compreender as políticas de nossa nação. Era incrivelmente libertador superar noções de preconceitos e ódios pessoais para examinar sistemas de dominação e perceber como eram interdependentes. A lição mais importante para todas as pessoas, independentemente de raça, classe ou gênero, era aprender o papel da educação como ferramenta de colonização aqui nos Estados Unidos.

Obviamente, críticos desse termo, sobretudo quando aplicado à experiência dos afro-estadunidenses, insistiam que era inapropriado usá-lo, porque não éramos habitantes indígenas de um país que nos pertencia, com linguagem e cultura distintas. Eles se recusavam a reconhecer a conexão entre o destino político de cidadãos negros dos Estados Unidos e de pessoas negras do continente africano.

Não por acaso, nos Estados Unidos, pessoas negras progressistas falavam mais sobre a colonização da mente; sobre como, para os povos originários, para pessoas negras, pardas e amarelas, essa colonização se iniciava com o pressuposto de que nossa história aqui começou com a presença civilizadora do colonizador. Em *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo,* Paulo Freire argumenta que

> a cultura dos colonizados [era] expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. […] para os colonizados que passaram pela alienante experiência da educação colonial, a "positividade" desta educação ou de alguns de seus aspectos só existe quando, independentizando-se, a rejeitam e a superam.

Para muitas pessoas negras/não brancas que compõem a primeira geração a frequentar a universidade, as sementes que nos levaram a rejeitar a mentalidade colonizadora foram plantadas dentro de nós antes de ingressarmos nas instituições, porque não poderíamos estar prontos para receber os "presentes" representados pela ação afirmativa se ainda não tivéssemos aprendido a resistir à aceitação passiva da pressão dos valores e perspectivas do dominador sobre nossa identidade. Em geral, aprendíamos dentro de casa um pouco de resistência à cultura dominante, e esse espírito nos serviu bem em instituições de educação onde encarávamos um ataque por parte do pensamento dominador preconceituoso.

Sem uma mentalidade descolonizadora, estudantes inteligentes, vindos de contextos desprovidos de direitos, frequentemente pensam ser difícil ter sucesso nas instituições educacionais da cultura do dominador. Isso ocorre até mesmo com os estudantes que incorporaram os valores da cultura dominante. Na verdade, estes estudantes talvez sejam os menos preparados para as barreiras que

encaram, porque se convenceram muito profundamente de que são diferentes de outros integrantes de seu grupo. Uma grande falha de todos os potentes movimentos por justiça social de nossa nação foi, e ainda é, o pressuposto de que a libertação acontecerá de uma só vez. Isso tem prejudicado os avanços simplesmente porque, quando algumas conquistas na direção da igualdade foram alcançadas, a luta parou. E, obviamente, isso é perigoso quando se está tentando construir subculturas de autodeterminação no quadro da cultura do dominador. Seríamos todos muito mais bem-sucedidos em nossas lutas para acabar com racismo, machismo e exploração de classe se tivéssemos aprendido que a libertação é um processo contínuo. Somos bombardeados diariamente por uma mentalidade colonizadora — poucos de nós conseguimos escapar das mensagens oriundas de todas as áreas de nossa vida —, uma mentalidade que não somente molda consciências e ações, mas também fornece recompensas materiais para submissão e aquiescência que superam em muito quaisquer ganhos materiais advindos da resistência, de modo que precisamos estar constantemente engajados em novas maneiras de pensar e de ser. Precisamos estar atentos de forma crítica. Essa não é uma tarefa fácil quando a maioria das pessoas passa boa parte dos dias trabalhando dentro da cultura do dominador.

Nós, que trabalhamos em educação, somos especialmente afortunados, porque, individualmente, podemos atuar contra o reforço da cultura do dominador e dos preconceitos com pouca ou nenhuma resistência. Professores universitários têm uma liberdade tremenda na sala de aula. Nossa maior dificuldade é compartilhar conhecimento a partir de um ponto de vista sem preconceito e/ou descolonizado com estudantes que estão tão profundamente envolvidos na cultura do dominador que não se abrem a aprender novas formas de pensar e de saber. Recentemente, dei uma palestra em que uma jovem estudante branca, durante o debate, afirmou com audácia: “Sou um desses capitalistas maus que você critica e não quero ser transformada, participando de sua aula ou lendo seus livros”. Depois de eu chamar a atenção para o fato de que a palavra “mau” não foi usada durante minha palestra ou em qualquer trabalho ao qual fiz referência, pude dizer que em todas as minhas aulas deixo explícito, desde o início, que minha

intenção não é criar clones meus. Assertiva, afirmei: “Minha principal intenção como professora é criar uma comunidade aberta de aprendizagem, onde estudantes possam aprender a ser pensadores críticos capazes de compreender e de reagir ao material que estivermos estudando juntos”. Acrescentei que, de acordo com minha experiência, à medida que estudantes se tornam pensadores críticos, eles com frequência mudam de ponto de vista por vontade própria; somente eles sabem se essa mudança é para melhor.

Como não houve uma transformação radical da educação em seus fundamentos, a educação como prática da liberdade ainda é uma pedagogia aceita apenas por indivíduos que escolhem focar seus esforços nessa direção. Deliberadamente, escolhemos ensinar de maneiras que ampliam os interesses da democracia, da justiça. Desde que as intervenções radicais na educação que ajudaram a acabar com várias práticas discriminatórias, criando contextos diversos para o aprendizado imparcial, passaram a ser gravemente atacadas pela cultura do dominador, seu impacto diminuiu. Ao mesmo tempo, vários pensadores “radicais” frequentemente expressam uma teoria radical, mas depois acabam se envolvendo com a prática convencional aprovada pela cultura do dominador. Sem dúvida, as recompensas oferecidas pela hierarquia educacional dominante reduzem os esforços de resistência e de transformação da educação. Ao compreender que a libertação é um processo contínuo, devemos buscar todas as oportunidades para descolonizar nossa mente e a mente de nossos estudantes. Apesar de graves retrocessos, houve e continuará havendo mudanças construtivas radicais na maneira como ensinamos e aprendemos, uma vez que mentes “em busca da liberdade” ensinam a transgredir e a transformar.

ensinamento 5
integridade

Ao longo da história da educação nos Estados Unidos, tanto no sistema de ensino básico quanto no superior, a política patriarcal imperialista, capitalista e supremacista branca tem moldado as comunidades de aprendizagem, afetando a forma como o conhecimento é apresentado aos estudantes, assim como a natureza das informações. Apenas nos últimos vinte anos surgiram questionamentos radicais a respeito do que ensinamos e de como ensinamos. A educação como ferramenta de colonização que serve para ensinar estudantes a serem fiéis ao *status quo* tem sido a norma largamente aceita, de modo que não se pode culpar o enorme corpo docente composto por educadores que simplesmente ensinavam da forma como foram ensinados. Quando até mesmo uma criança pequena é capaz de perguntar: “Se os povos originários estavam aqui nos Estados Unidos antes de Colombo, como Colombo pode ter descoberto a América?”, deve ter havido sempre professores que questionavam, que enxergavam com lucidez o fato de que muito do que ensinavam tinha por objetivo reforçar a política do patriarcado imperialista capitalista supremacista branco.

Ao transformar a educação em ferramenta de colonização em massa, a cultura do dominador basicamente transformou a sala de aula em um lugar sem integridade. Nem todo aprendizado pendia na direção do *status quo*, mas a maioria sim, sobretudo em escolas de nível fundamental. Ao serem ensinados a acreditar na superioridade do império, dos Estados Unidos, da branquitude e da masculinidade, a maioria dos estudantes do ensino fundamental chegava à universidade com a doutrinação profundamente enraizada. Uma das grandes revoluções dos últimos cinquenta anos tem sido o questionamento dos vieses dos educadores. Em grande parte, esse questionamento se iniciou nos anos 1960, quando militantes do movimento *black power* passaram a questionar a maneira como o ensino de história e de literatura era distorcido para garantir que pessoas

negras internalizassem o auto-ódio. A partir dos anos 1950, a luta pelos direitos civis levou os negros e as negras conscientes a questionar a maneira como fomos ensinados sobre nós mesmos, sobre a história dos negros. Em vários lares de pessoas negras, pais e mães contavam às crianças narrativas sobre nossa história, sobre nosso passado, diferentes daquelas aprendidas de professores supremacistas brancos. Lembro-me de, no início do ensino médio, perguntar aos professores por que jamais líamos literatura de escritores negros. Disseram-me que não existiam escritores negros. Quando cheguei à escola com uma lista de escritores negros que meu pai e minha mãe me deram, disseram-me que não se tratava de "grande" literatura, que era inferior e não merecia ser ensinada. Naquela época, ninguém no sistema educacional questionava como o pensamento supremacista branco moldava o ensino.

Apesar de a maioria dos professores, principalmente os professores brancos, apenas seguir regras, ensinando da maneira como foram ensinados, a desonestidade e os odiáveis preconceitos que fundamentavam seu ensino foram extremamente prejudiciais a todos os estudantes. Enquanto crescíamos, a discriminação de gênero, intimamente apoiada pelo ensino religioso, era reforçada tanto nas escolas quanto nos lares. Ainda que o pensamento racista fosse com bastante frequência desafiado por nossos pais e nossas mães, a maioria deles não questionava as informações que as crianças recebiam na escola. Obviamente, o pensamento racista internalizado determina a maneira como a maioria das pessoas negras leciona e cria seus filhos e filhas. E a maioria das pessoas negras foi colonizada, ensinada a aceitar e defender a supremacia branca. Pessoas negras que participavam de manifestações por direitos civis, protestando contra o racismo dos brancos, possivelmente dentro de casa defendiam a estética da supremacia branca, ensinando as crianças a valorizar a pele clara e a desvalorizar a pele negra. Muito desse racismo internalizado era mantido e alimentado em contextos educacionais.

O racismo é apenas um dos sistemas de dominação perpetuados e mantidos por educadores. Assim como me disseram no ensino médio que não existiam escritores negros, ensinaram-me durante os anos de graduação, em uma

faculdade de elite, que mulheres não poderiam ser “grandes” escritoras. Felizmente, tive uma professora branca que nos ensinou a reconhecer os preconceitos do patriarcado e a desafiá-los. Sem esse ensinamento contra-hegemônico, quantas mulheres teriam o desejo de escrever esmagado, quantas se formariam pensando: por que tentar, se você jamais poderá ser boa o suficiente?

Qualquer que fosse a ênfase na cultura do dominador (machismo, racismo, homofobia etc.), até muito recentemente quase todos os professores eram protagonistas no reforço, na promoção e na manutenção dos preconceitos. Portanto, na maioria das salas de aula, valores como honestidade e integridade não estavam no cerne do aprendizado. E, apesar das intervenções, várias salas de aula não mudaram. Não é possível mudá-las se os professores não estiverem dispostos a admitir que ensinar sem preconceitos exige que a maioria de nós reaprenda, que voltemos a ser estudantes. Na faculdade onde leciono, um professor branco de sociologia se orgulhava do fato de que, no início do curso, dizia aos estudantes que o foco seria classe social, não raça e gênero. Provavelmente, ele queria dizer que, como os velhos esquerdistas, só focalizaria economia, como havia sido treinado a fazer. Talvez ele não quisesse que os estudantes analisassem a miríade de maneiras pelas quais raça e gênero fundamentam a construção da classe em nossa sociedade. Ou talvez, com um típico pensamento supremacista branco e patriarcal, ele estivesse seguro de que raça e gênero realmente não afetavam as relações de classe. Seu aviso autoritário, com efeito, silenciava os estudantes, que nem mesmo levantavam questões.

Jamais saberemos até que ponto a traição da integridade por meio de uma educação enviesada foi e continua a ser psicologicamente prejudicial. Críticas contemporâneas aos preconceitos, considerando como informam a educação, o modo como aprendemos o que aprendemos, têm sido a intervenção radical que tornou possível restaurar a integridade em sala de aula. A integridade está presente quando há congruência ou concordância entre o que pensamos, dizemos e fazemos. O sentido da raiz da palavra tem a ver com inteireza. Em *Autoestima e os seus seis pilares*, Nathaniel Branden define o termo da seguinte maneira:

“Integridade é a integração de ideais, convicção, padrões, crenças — e comportamento. Quando nosso comportamento está em congruência com os valores que afirmamos, quando ideais e prática combinam, temos integridade”. Há pouca ou nenhuma discussão sobre integridade em sala de aula. Infelizmente, vários professores e estudantes pensam em integridade como um conceito fora de moda que tem pouco significado em um mundo onde todas as pessoas lutam por sucesso. Ainda assim, quando estudantes aprendem em um contexto sem integridade, é provável que internalizem o que a psicanalista Alice Miller chama de “pedagogia venenosa”.

Em todas as instituições de ensino hoje há professores que responderam de modo construtivo à crítica aos preconceitos: mudaram o currículo e optaram por ensinar de maneira a honrar a diversidade de nosso mundo e dos estudantes. São corajosos esses professores que reconhecem que as salas de aula devem ser lugares onde a integridade é valorizada para que a educação como prática da liberdade se torne a norma, porque o mundo ao seu redor desvaloriza a integridade. Escolher manter padrões elevados para o engajamento e o desempenho pedagógico é uma forma de assegurar que a integridade prevalecerá.

ensinamento 6
propósito

Na sociedade mais ampla, no mundo fora do contexto acadêmico, as pessoas estão cotidianamente preocupadas com a questão do propósito. Elas querem ter uma compreensão mais clara da vida, do que dá sentido à vida. Em contextos profissionais, professores, sobretudo nós que trabalhamos em universidades, raramente discutimos nosso conceito de propósito. É raro conversarmos sobre como enxergamos nosso papel de professores. Em larga medida, minha compreensão sobre o papel do professor ou da professora foi definida pelo conhecimento que adquiri dos professores que observei quando era estudante. Eles pareciam se dividir em três categorias: os que enxergavam o ensino como um trabalho fácil com férias longas, os que enxergavam o ensino como tão somente a transmissão de informações e conhecimentos facilmente mensuráveis e, finalmente, os que estavam comprometidos em expandir a inteligência de seus estudantes, ajudando-os a aprender mais. Foi a terceira categoria de professores a que mais me influenciou e que continua me influenciando e me inspirando.

Eram professores preocupados com a integração entre a reflexão e o aprendizado de conteúdos. Eram professores comprometidos que queriam ver os estudantes crescerem e se autorrealizarem. Como a professora de ensino fundamental que identificou em mim o amor pela leitura e me permitia tomar mais empréstimos da biblioteca do que era considerado apropriado; ou, na faculdade, a professora que distribuiu cópias de um poema que escrevi sem revelar a autoria, para ver se o gênero do autor poderia ser identificado. Nesse exercício rápido, ela provou para todos na sala de aula que gênero não determinava se uma pessoa poderia ser ou não uma boa escritora. Ao nos mostrar a falsidade do pensamento machista, comum à época, pensamento que insistia na ideia de que mulheres jamais poderiam escrever obras tão boas quanto as dos homens, ela derrubou as paredes da prisão que havia colonizado nossas

imaginações e mantido nossas mentes aprisionadas. Para mim, foi um momento definidor.

Cheguei à Universidade Stanford vinda de um mundo pequeno e segregado no Kentucky, mas, tanto nas escolas só para negros quanto no ensino médio dessegregado, sempre me disseram que eu era uma boa escritora. Na faculdade, professores questionavam constantemente minha escrita, sugerindo que eu recebia ajuda de alguém ou talvez estivesse usando as palavras de outra pessoa. Ainda que os professores se satisfizessem com as respostas a essas perguntas, elas eram um golpe poderoso em minha autoestima. Ao escrever durante o curso de Diane Middlebrook, a aclamada autora de uma obra crítica sobre Anne Sexton e Sylvia Plath, as feridas em meu espírito criativo foram curadas. Ela afirmou que minha voz como escritora era forte e poderosa, e que eu cresceria e amadureceria. Esses foram momentos de ensino que me inspiraram. Em apenas algumas aulas, ela desafiou todos os estudantes a pensar além do machismo. Em sua sala de aula, fomos transformadas.

Apesar de momentos incríveis como esse, como estudante, na maior parte do tempo, eu considerava a sala de aula um espaço desumanizador. Foram as experiências dolorosas que me incentivaram a lutar para ensinar de formas que fossem humanizadoras, que animassem o espírito de meus estudantes de maneira que eles se elevassem na direção de sua peculiar completude de pensar e de ser. Mesmo tendo um propósito bem definido como professora, no início da carreira não entendi que a maioria dos estudantes chegava à sala de aula com a mente e a imaginação colonizadas. Eu estava despreparada para o fato de que muitos professores enxergavam com hostilidade a ideia da educação como prática da liberdade. No início da minha trajetória de ensino, ainda não havia aprendido habilidades que me permitissem facilitar a abertura de mentes fechadas.

Apesar de enxergar a humanização e a criação de uma comunidade de aprendizagem em sala de aula como meu propósito, e reconhecer que, para realizar essa tarefa, eu precisaria ensinar pensamento crítico, quando estudantes começavam a “mudar” de ideia em decorrência do estudo em nossa sala de aula eu me preocupava com a possibilidade de estar ultrapassando os devidos limites.

Antes de me tornar professora efetiva, sentia-me bastante tensa por ensinar diferindo da norma. Sempre tinha medo de ser punida. E o pior medo era o de não conseguir alcançar um estudante, de ser atacada e criticada por estudantes de todos os lados. Professores que se esforçam para educar como prática da liberdade ficam mais inclinados a resistir ao próprio propósito quando há um estudante ou um grupo de estudantes que constantemente intervêm na aula com questionamentos negativos. Quando estudantes reagiam negativamente à minha prática — ainda que se tratasse apenas de um grupo pequeno e barulhento —, eu me sentia extremamente sem autoconfiança. Eram os sucessos individuais, semelhantes à minha própria experiência na aula de Middlebrook, que restauravam minha fé e me impediam de hesitar.

ensinamento 7
colaboração

Colaborar com diferentes pensadores para trabalhar em busca de uma compreensão mais ampla das dinâmicas de raça, gênero e classe é essencial àqueles que desejam se mover para além dos formatos unidimensionais de pensamento, de existência e de vida. Minha colaboração com o filósofo Ron Scapp é um dos relacionamentos de solidariedade, tanto no âmbito da amizade quanto no do esforço intelectual, que nos permite ter uma visão mais expansiva do mundo e da cultura em que vivemos. Ambos, Ron e eu, enxergamos nossa prática de ensino sempre conectada às lutas por justiça social. Contamos um com o outro para apoio, crítica e inovação na vida e no trabalho. Recorremos um ao outro em busca de avaliação crítica, seja referente a uma discussão sobre o papel da imaginação no ensino, seja em relação a decisões mais pessoais, como mudanças na carreira e os esforços para seguir o meio de vida correto.[5]

Ambos, Ron e eu, acreditamos que é por meio do diálogo que melhor lutamos por uma compreensão mais clara da cultura do dominador e das dinâmicas específicas de raça, gênero, classe e sexualidade que dela emergem. Nosso contínuo diálogo repete e expressa o que fazemos em sala de aula. É um esforço constante para manter a consciência crítica sobre o que fazemos, como fazemos e por quê. Conectar nossas posições acadêmicas à justiça social dentro e fora da sala de aula significa que existimos em um espaço limiar dentro do ambiente acadêmico; nós dois pertencemos e, ao mesmo tempo, somos estranhos à academia. Muito do que fazemos é constantemente visto como suspeito e questionado por pessoas que ocupam posições de poder, mais envolvidas com o *status quo*.

Em um tempo em que muitas pessoas aludem à necessidade de diálogo, sobretudo diálogo que promova diversidade, buscamos garantir conexão entre teoria e prática. Com muita frequência, encontramos nos círculos acadêmicos colegas que fazem pouco mais do que falar da boca para fora sobre o árduo

trabalho de manter o tipo de conexão que exige contínua abertura radical e compromisso com a mudança. A fim de nos mantermos atentos de forma crítica, Ron e eu nos envolvemos em uma abordagem filosófica de diálogo. Isso significa que empregamos estratégias de troca dialética, que enfatizam a consideração e a reconsideração do posicionamento, das estratégias e dos valores. Apesar de Ron e eu trabalharmos em colaboração um com o outro há quase vinte anos, ainda estamos em lugares muito diferentes na hierarquia de raça, classe e gênero. Isso nos deu oportunidade de atravessar limites e superar obstáculos que, normalmente, impedem uma união intelectual íntima que supere diferenças. Com frequência, um "chama a atenção" do outro, pedindo que se afaste um pouco da situação e faça uma autocrítica rigorosa, olhando de forma realista para como habitamos um mundo diferente. Ao mesmo tempo, identificamos o que compartilhamos, o que é comum entre nós.

A despeito do que já está ultrapassado em seu discurso sobre pedagogia crítica, Paulo Freire continua sendo nosso orientador nos esforços progressivos para redefinir a educação como prática da liberdade. Em *Por uma pedagogia da pergunta*, ele nos lembra que, quando nos afastamos dos limites de nossa vida diária individual e entramos em espaços e pontos de vista diversos, devemos sempre estar prontos para "dar respostas honestas" a perguntas que, tipicamente, impedem a compreensão mútua para além da diferença. Em nosso diálogo no livro *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*, enfatizamos a importância de estabelecer e manter a confiança, o que significa compreender que o essencial para nós é criar um diálogo entre nossas diferenças que enriqueça ambos.

Focamos, continuamente, a questão da confiança, porque a reclamação mais comum que ouvimos de pessoas não brancas sobre se sentirem ou não capazes e dispostas a lutar por solidariedade para além das diferenças é o medo de confiar em pessoas brancas, sobretudo em homens brancos privilegiados. Da mesma forma, é verdade que o condicionamento racista socializou muitas pessoas brancas para suspeitarem de pessoas não brancas, sobretudo quando nos recusamos a permanecer dentro dos limites das noções racistas de essência e

identidade. O que Ron e eu aprendemos com a constante reavaliação e reafirmação de nossa ligação é que a confiança não é estática, ela deve ser constantemente reforçada por ações que estamos dispostos a tomar, tanto para assumir a importância de nosso laço quanto para protegê-lo.

No trabalho de Ron, ele é questionado com frequência por indivíduos céticos que sentem que ele não age de acordo com seu compromisso de acabar com a dominação, declarado em nossas publicações colaborativas. O que eles não conseguem compreender é que não há um único mapa para indicar como entramos na luta pela educação para a liberdade. Nosso esforço colaborativo para desafiar e acolher um ao outro é uma contínua expressão de resistência crítica; ainda assim, é indispensável que reflita nossas diferenças, os espaços peculiares que habitamos. E isso vai necessariamente assumir diferentes formatos. Ron continua trabalhando para uma instituição em uma cidade grande, ao passo que eu me mudei e trabalho em uma pequena faculdade cristã dedicada às necessidades locais, em meu estado natal, Kentucky. Ainda que Ron trabalhe continuamente para subverter os privilégios que, com facilidade, ele poderia ter dentro do patriarcado imperialista supremacista branco, usando seu poder de forma que realmente possa enfraquecer as estruturas de dominação, ele jamais finge que não há deslizes e momentos em que continua a se beneficiar do próprio sistema que critica. É por isso que nosso projeto contínuo e colaborativo de pensamento crítico é crucial, enquanto lutamos para manter nosso compromisso com o trabalho pela liberdade para todas as pessoas, e enquanto lutamos para manter a integridade dentro dos sistemas que não valorizam vozes dissidentes.

Minhas escolhas profissionais me afastaram cada vez mais do magistério em tempo integral na faculdade. Ainda assim, cada decisão importante em minha profissão foi avaliada com seriedade por nós dois. Com frequência, devido ao posicionamento de Ron em relação aos privilégios de raça e gênero (ele tem trabalhado em cargos administrativos elevados), ele compreende melhor o funcionamento do sistema e o que pode ser feito para subvertê-lo. Sem minha parceria com Ron, talvez eu não tivesse permanecido na universidade. Nos momentos mais difíceis, quando me senti sistematicamente atacada dentro de

instituições acadêmicas, quando acreditei que minha única esperança de sanidade era sair dali, Ron apresentou argumentos sobre por que continuar a lecionar seria importante para mim. Ele destacou as razões pelas quais minha presença, tanto quanto meu trabalho, é uma ferramenta de ensino, porque personifica as práticas da pedagogia engajada. Ele está sempre pronto para chamar atenção para a maneira positiva como estudantes e professores usam meu trabalho, os modos pelos quais ele funciona como intervenção, afirmando o que Freire qualifica como o esforço que devemos fazer para "manter a esperança, até mesmo quando a mais dura realidade parece sugerir o contrário". Ao mesmo tempo, Ron tem muito mais probabilidade de entrar em ambientes acadêmicos onde poderia comprometer sua integridade e receber mais atenção e recompensas. Seus esforços para manter um compromisso radical são constantemente sustentados por nosso diálogo crítico e pelo constante envolvimento com estudantes progressistas que o desafiam e o criticam.

Nosso diálogo mútuo é tanto público quanto particular. Temos nos esforçado para traduzir nossa visão de solidariedade em realidade, de maneira que possamos proporcionar um exemplo para todas as pessoas de que a solidariedade que transpõe diferenças não só é possível como necessária. Percebemos que professores e estudantes olham para o que fizemos e para o que fazemos como testemunho e evidência. Isso é indício concreto de tudo o que é possível quando implementamos os paradigmas antirracistas e antimachistas que podem transformar a vida de todos nós e que nos permitem ter esperança em um futuro diferente. Acreditamos que a pedagogia crítica que colocamos em prática é uma pequena parcela da revolução cultural que possibilitou que um afro-estadunidense [Barack Obama] se tornasse presidente [entre 2009 e 2017] desta democracia que está lutando para sobreviver. O desejo de Ron de se envolver em uma colaboração útil também serve como exemplo da forma como pensadores críticos dão voz à mudança. Vislumbrando um futuro de paz e justiça globais, devemos todos nos dar conta de que a colaboração é a prática mais efetiva para permitir que todas as pessoas dialoguem juntas, para criar uma nova linguagem de parceria comunitária e mútua.

5. No original, *right livelihood*. “Meio de vida correto” é, no budismo, um dos oito passos do “nobre caminho óctuplo”. Segundo o Buddha, o caminho óctuplo é uma espécie de tratamento da vida pela prática, em que o indivíduo escolhe viver com intenção, livrando-se da ignorância, do impulso inconsciente e da insaciabilidade dos desejos. O “meio de vida correto” é o quinto passo: envolver-se em ocupações (trabalhos, profissões) que promovem a vida e não a destroem. [N.T.]

ensinamento 8
conversação

A pedagogia engajada produz aprendizes, professores e estudantes autônomos, capazes de participar inteiramente da produção de ideias. Como professores, nosso papel é conduzir nossos estudantes na aventura do pensamento crítico. Aprendendo e conversando juntos, rompemos com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva. Ao escolher e nutrir o diálogo, nós nos envolvemos mutuamente em uma parceria na aprendizagem. Na maioria das salas de aula, professores apresentam o material e estudantes o recebem passivamente — ou confiam à memória o que o professor diz ou fazem anotações para se lembrar. A maioria dos estudantes raramente lê essas anotações depois da aula. Ao regurgitar com sucesso o material, eles sentem que não há necessidade de se apegar ao conhecimento, utilizado para atender às demandas do curso. Ao olhar para trás, quando penso em meus anos de graduação, o que mais me lembro não é da energia e do conteúdo das apresentações, mas sim das conversas geradas por debates em sala de aula.

Em grande parte, a aquisição de conhecimento chega até nós, na vida diária, por meio de conversas. Como ferramenta de ensino, dentro e fora da sala de aula, a conversação é incrivelmente democrática. Todas as pessoas falam, todas as pessoas se envolvem em conversas. Em *Learning Redefined* [O aprendizado redefinido], Dennis Rader exalta o poder da conversa:

> A conversação contém diálogo, a troca de compreensões e sentidos no empenho para construir em meio à informação. A conversação é sempre inclusiva; ela incentiva e alimenta a voz individual enquanto se esforça para desenvolver uma visão de comunidade.

Em todas as raças, classes e gêneros, todas as pessoas se envolvem em conversação. E todo mundo se lembra de uma boa conversa, quando as ideias mutuamente compartilhadas incrementaram nossa compreensão, o

compartilhamento de humor e sabedoria estimulou nossa capacidade de pensar criticamente e permitiu que nos engajássemos em uma troca dialética.

Grande parte do ensino que atualmente pratico começa com uma longa aula expositiva. Ainda que concorde em palestrar, vejo o monólogo como a ferramenta menos útil para a transmissão de ideias. Uma vez que o público, em sua maioria, não tem a habilidade de ouvir ativamente, muito da informação oferecida em palestras se perde. E, frequentemente, o que não se perde é mal compreendido. O futuro do ensino está no cultivo de conversas, de diálogo. Concordo com Rader que "a conversa revela a sagacidade, ou a falta dela, no apresentador". Mais importante: ao conversar com professores e estudantes sobre como e quando ocorrem os momentos mais empolgantes do aprendizado, repetidas vezes escuto sobre a primazia da conversa.

Nós, que reconhecemos o valor da conversa como chave para a aquisição de conhecimento, também sabemos que vivemos em uma cultura na qual várias pessoas não dispõem de habilidades básicas de comunicação, porque na maior parte do tempo são consumidoras passivas de informação. Tanto a televisão quanto o computador ajudam a promover o aprendizado passivo. Várias teorias feministas que examinam com olhar crítico as construções de masculinidade demonstram que, para fazer garotos se tornarem adultos patriarcas, a sociedade os treina para valorizar o silêncio acima da fala. Eles podem acabar se tornando pessoas que ou não sabem falar ou, quando falam, somente conseguem se engajar em um monólogo. Essas são as pessoas que impõem sua fala, que, ao se recusarem a conversar, promovem e mantêm uma hierarquia de dominação em que a retenção dá a uma pessoa poder sobre a outra. Conversa sempre envolve doação. A conversa genuína é compartilhamento de poder e conhecimento; é uma iniciativa de cooperação.

Em uma conversa em grupo com Paulo Freire, há mais de trinta anos, eu o ouvi afirmar enfaticamente que "não podemos entrar na luta como objetos para depois nos tornarmos sujeitos". Essa afirmação ressoou em mim. Ela afirmou a importância de eu me encontrar e ter uma voz. Falar, ser capaz de nomear, era uma forma de reclamar para si a posição de sujeito. Vários estudantes

frequentemente sentem que não têm voz, que nada do que dizem vale a pena ser ouvido. Por isso é que a conversa se torna uma intervenção tão importante, porque não só abre espaço para todas as vozes como também pressupõe que todas as vozes podem ser ouvidas.

Um modelo de aprendizado baseado na conversa é útil principalmente quando a sala de aula é diversa. Todos nós fomos, em alguma medida, socializados para nos sentir confortáveis em escutar ou falar durante uma conversa, de modo que é menos provável que se ergam barreiras defensivas. Nos debates em sala de aula que não são conversas, é comum a ideia de que apresentar argumentos e refutações é a única maneira de abordar questões relevantes. Discussões baseadas em conflitos quase sempre convidam a mente a se fechar, ao passo que a conversa como meio de interagir nos provoca a abrir a mente. Com muita frequência, professores temem que, se uma conversa se iniciar em sala de aula, isso impedirá o debate da leitura obrigatória, do que interessa — pelo menos para eles. No entanto, a conversa consciente, a fala que é poderosa e energética, sempre destaca o que *realmente* importa. Quando conversas na sala de aula levam ao diálogo intenso, estudantes se engajam no material obrigatório com uma consciência aumentada. Rader acredita que a "conversação — a verdadeira conversação — é a forma de limpar venenos tais como pressupostos falsos, preconceitos, ignorância, desinformação, falta de perspectiva, falta de imaginação e teimosia do sistema". Ainda que não seja produtivo se envolver em diálogos negativos quando a intenção é antes ganhar a disputa que compartilhar ideias, conversas que nos ensinam podem acontecer em alto volume e ser enérgicas; elas podem ser ferozes. No livro *Fierce Conversations: Achieving Success at Work and in Life, One Conversation at a Time* [Conversas ferozes: como ter sucesso no trabalho e na vida, uma conversa de cada vez], a autora Susan Scott nos incentiva a repensar a palavra "feroz", explicando que "no dicionário de sinônimos Roget […] a palavra *fierce* [feroz] tem os seguintes sinônimos: robusto, intenso, forte, poderoso, apaixonado, ávido, desenfreado, incontido, indomável". Pode ser o lugar onde o conhecimento adquirido permanece conosco, nos proporcionando poder para abandonar o medo e a

insegurança, e encontrar o lugar da compaixão e da conexão. A compaixão cria um espírito de tolerância; ela intensifica o anseio por se comunicar, por compreender.

Rader insiste que a conversa promove compreensão, o que ele vê como um "tipo diferente de saber, mais consciente do todo e de suas variáveis interativas". Ao expandir a explicação, ele compartilha este *insight*:

> Conversas são poderosas. Elas podem nos redirecionar para diferentes definições e diferentes caminhos. Elas nos ajudam a olhar para questões complicadas a partir de diferentes perspectivas à medida que as viramos de um lado para outro e nos esforçamos para construir um novo entendimento.

Conversas não são unidimensionais; elas sempre nos confrontam com diferentes formas de enxergar e de saber. De acordo com Rader, elas geram "engajamento e contribuição".

Várias ideias neste artigo e neste livro estiveram presentes em conversas entre mim e o educador Dennis Rader. Quando sentia que meus processos internos de pensamento não estavam tão energizados quanto eu queria, eu falava com Dennis e sentia uma energia renovada. Ao escrever este artigo curto, comecei a me preocupar com o fato de que era impossível determinar onde minhas ideias terminavam e onde as dele começavam. Isso me fez pensar novamente sobre a natureza democrática do aprendizado por meio da conversa. Há muita obsessão nos círculos acadêmicos em torno da propriedade das ideias. A competição pelo respeito acadêmico faz indivíduos terem uma necessidade desesperada de ser "a pessoa" que primeiro teve uma ideia. Na realidade, ideias estão sempre circulando. Elas se renovam quando nos envolvemos em reflexões críticas internas, em conversas internas que dão expressão nova a um pensamento comum.

Nas oficinas sobre ensino que facilito durante debates em sala de aula, os caminhos para o aprendizado expressos na conversação são os que atraem os ouvintes, nutrindo-os intelectualmente. Tenho esperança de que futuros educadores conversem cada vez mais, entre si e com os estudantes, de modo que

o modelo da conversação enquanto caminho para o aprendizado seja considerado legítimo como espaço genuíno para o pensamento sério e rigoroso.

ensinamento 9
contar histórias

Contar histórias é uma das maneiras que temos para começar o processo de construção de comunidade, dentro ou fora da sala de aula. Podemos compartilhar tanto fatos verídicos quanto histórias fictícias que nos ajudem a compreender uns aos outros. Durante anos, hesitei em compartilhar histórias pessoais. Fui treinada para acreditar que quem apoia em uma história pessoal como evidência para defender ou confirmar uma ideia jamais poderia ser acadêmica e/ou intelectual, de acordo com o pensamento do dominador no ensino superior. Contar uma história pessoal para documentar ou estruturar um argumento era sinal de que a pessoa não estava lidando com fatos comprovados, de que não era científica o suficiente. Sou grata por ter vivido para descobrir quanto do que nos diziam ser ciência dura ou dados eram, na verdade, histórias, a interpretação de dados e de fatos. Quando a informação recebida, sobretudo na ciência dura, contrariava os dados antes compreendidos como imutáveis, a história mudava. Sou grata por ter vivido para ver o momento na história da cultura em que sabemos, via ciência, sobre nosso cérebro e sobre como ele processa informação, sobre as histórias que ele conta e que nos permite contar. Em *The Story Factor: Inspiration, Influence, and Persuasion through the Art of Storytelling* [O fator história: inspiração, influência e persuasão por meio da arte de contar histórias], Annette Simmons trata do tema da seguinte forma:

> Histórias são “mais verdade” que fatos, porque histórias são multidimensionais. A verdade com “V” tem várias camadas. Verdades como justiça e integridade são muito complexas para serem expressas em leis, estatísticas ou fatos. Fatos precisam ser contextualizados com “quando”, “quem” e “onde”, para se tornarem Verdades. Uma história incorpora “quando” e “quem” — longos minutos ou gerações, e a narração de um evento ou uma série de eventos com personagens, ação e consequências. Ela acontece em um lugar ou em lugares que nos dão um “onde”.

Histórias encantam e seduzem devido a sua mágica multidimensionalidade.

Eu já contei muitas histórias sobre minha infância, escrevendo memórias, teoria feminista ou textos sobre raça e classe. Já usei fragmentos — e, às vezes, pedaços grandes — de memórias como catalisadores para artigos críticos, crítica cultural e livros infantis. Em relação a todos os livros que publiquei, há leitores da minha família ansiosos para me lembrar que o que descrevi não aconteceu realmente ou não da forma como descrevi. Isso ocorre mesmo que eu tenha dito que não existe verdade absoluta, que todos nós acreditamos no que enxergamos a partir de nossa perspectiva, e que a perspectiva individual é sempre limitada.

Lembrar de histórias é uma ferramenta essencial para pensadores e escritores. Em vez de supor "penso, logo existo", gosto de pensar que sou porque a história é. As histórias que conto sobre mim constituem o eu em "eu, como eu me vejo" enquanto narro. Para mim, as histórias conferem à escrita uma intimidade frequentemente ausente quando há apenas teoria pura. Todo mundo que lê minha obra completa sabe que no início havia no texto pouca, se é que alguma, história pessoal. No entanto, comecei a me dar conta de que, se eu quisesse escrever teoria, principalmente teoria feminista que seria lida para além das fronteiras de raça, gênero, classe social e nível educacional, eu teria que oferecer um ponto de entrada em comum. Em outra parte, escrevi sobre as várias vezes no início da carreira em que conversei com públicos que, segundo me disseram, não teriam interesse em "teoria"; depois, descobri que, se eu os preparasse para uma mudança nos paradigmas, contando uma história para ilustrar os pontos importantes, minhas ideias seriam recebidas com mais abertura. Isso mudou a natureza da minha escrita. Também mudou minha vida.

Porque, ao escrever várias histórias sobre o eu em mim e ao contá-las em livros e em sessões de terapia, meu espírito ferido começou a cicatrizar. O assassinato da alma[6] que sentia quando criança já não era a marca do meu ser; ao contar histórias, entrei em uma zona redentora. Adentrei um mundo de recuperação da alma. Aos poucos, eu pegava os cacos de minha psique e os juntava novamente, criando no processo histórias novas e diferentes — contos libertadores. A letra de uma música que cantamos em uma igreja tradicional para negros oferece uma definição para essa mudança: "Minha alma olha para trás e se pergunta: como

superei isso?”. Essa música fala de sobrevivência e triunfo; com alegria, espalha o sentido de maravilhamento que surge quando superamos o trauma e nos vemos inteiros novamente.

As transformações ao longo do meu processo de autorrealização e crescimento também alteraram meu trabalho em sala de aula. Ao descobrir que histórias ajudavam estudantes a pensar criticamente, compartilhei as minhas e incentivei estudantes a compartilharem as suas. Usamos a escrita espontânea de textos que depois líamos em voz alta para outra pessoa. Esse exercício nos permite ouvir cada história individual e também nos dá oportunidade de ouvir a voz de cada um. A escuta ativa nos aproxima. Os estudantes escutam as histórias uns dos outros com uma intensidade que nem sempre existe durante uma palestra ou um debate em sala de aula. Uma das formas de nos tornarmos uma comunidade de aprendizagem é compartilhar e receber as histórias uns dos outros; é um ritual de comunhão que abre nossas mentes e nossos corações. Quando compartilhamos de formas que contribuem para nos conectar, conhecemos melhor uns aos outros. Dennis Rader descreve como as histórias nos ajudam a organizar as complexidades do conflito e do paradoxo:

> A história proporciona uma estrutura para a consciência contextual. Quando sabemos a história, enxergamos e compreendemos o que estava escondido ou mal interpretado […]. Histórias podem animar, informar, expandir e dar parâmetro para a conversa […]. Histórias proporcionam senso de comunidade, um sentimento coerente de preocupações, valores e investigações compartilhados.

Elas se tornam a centelha que acende uma paixão mais profunda pelo aprendizado.

Histórias também nos ajudam a cicatrizar. De várias formas, quando pessoas procuram terapeutas, grande parte do que acontece é contação de história. Um terapeuta pode escutar as histórias de seu paciente e tentar mostrar conexões entre passado e presente como uma forma de fomentar a cura. Na sala de aula, conectamos nossas histórias ao material indicado, usando-as para iluminar o trabalho. Trazer a inteligência emocional para a contação de histórias aumenta nossa consciência e percepção.

Eis uma de minhas histórias prediletas, uma história que me ensina e ajuda. Essa é minha versão; há várias maneiras de contar essa história. Uma estudante em busca de compreender melhor o processo de autorrealização se aproxima da professora e diz: “Com frequência, sofro de mente partida, uma falta de congruência entre o que eu penso, digo e faço. Como posso acabar com esse sofrimento?”. A professora diz à estudante que o potencial para essa quebra está presente dentro da gente. Porque dentro de todos nós existe “uma identidade doente e uma identidade lutando para ficar bem, e elas estão em conflito”. Quando a estudante pergunta à professora qual identidade está ganhando o conflito, ela responde: “Qualquer uma das identidades que você alimentar”. Ouço essa história como um lembrete de que podemos escolher não somente como percebemos a realidade, mas também como criamos a realidade. Ela me diz que posso determinar minha realidade a partir tanto de minhas escolhas quanto de tudo o que penso, em que acredito e que imagino. Há dias em que me sinto perdida e me dou conta de que posso retornar à atenção plena, contando essa história e me desafiando a identificar qual parte de mim estou alimentando.

Histórias nos ajudam a nos conectar com um mundo além da identidade. Ao contarmos nossas histórias, fazemos conexões com outras histórias. Quando viajamos para países cuja língua nativa não conhecemos, a maioria de nós se comunica criando uma história que pode ser contada sem palavras. Podemos mostrar por meio de gestos o que queremos dizer. O que se torna evidente é que, na comunidade global, a vida é sustentada por histórias. Uma forma poderosa de nos conectar com um mundo diverso é ouvindo as diferentes histórias que nos contam. Essas histórias são um caminho para o saber. Portanto, elas contêm o poder e a arte da possibilidade. Precisamos de mais histórias.

6. “Assassinato da alma” é um termo da psicanálise que compreende abuso e negligência contra a criança e privação de sua própria identidade, dentro de grupos familiares. Segundo o psiquiatra Leonard Shengold, autor de *Soul Murder: The Effects of Childhood Abuse and Deprivation* [Assassinato da alma: os efeitos dos maus-tratos e da privação na infância], o assassinato da alma é qualquer ação, seja ela brutal ou sutil, que mantém a criança conectada à pessoa que perpetrou o abuso. [N.T.]

ensinamento 10
compartilhar histórias

As salas de aula foram alteradas de maneira fundamental pela insistência do movimento feminista contemporâneo em que “o pessoal é político”, em que experiência deve ser tão valorizada quanto as informações factuais, e em que há de fato espaço no processo de aprendizagem para contar histórias pessoais. No pior cenário, em algumas salas de aula, a confissão passou a ser a principal base para debates. Nessas situações, a leitura obrigatória era frequentemente ignorada e os estudantes conversavam entre si sobre suas histórias. Essas eram configurações extremamente raras. No entanto, indivíduos contrários ao uso de experiência pessoal em sala de aula geralmente apresentavam críticas, sugerindo que recorrer à própria experiência durante o aprendizado significaria que a sala de aula havia deixado de ser acadêmica ou que ela não poderia mais ser vista como um âmbito que engajasse os estudantes no trabalho intelectual. Esse simplesmente não é o caso.

Em todas as salas de aula, mesmo no caso das ciências duras, professores usam histórias, em geral na forma de anedotas, para ilustrar assuntos e elucidar informações que possam parecer abstratas. As histórias, sobretudo as histórias pessoais, são uma maneira poderosa de educar, de construir uma comunidade na sala de aula. Isso passou a se aplicar com mais intensidade quando as salas de aula se tornaram mais diversas. Em certa época, as universidades eram compostas majoritariamente por pessoas brancas de classe média e alta, principalmente homens. As salas de aula eram mais homogêneas e os estudantes, até certo ponto, já conheciam as histórias pessoais uns dos outros. Quando as salas de aula são mais diversas, certamente é mais provável que aconteçam conflitos e contestações. Quanto mais diversa a sala, maior a probabilidade de haver diferentes níveis de conhecimento e, por consequência, os professores não podem se valer de uma base de conhecimento compartilhado para construir a comunidade.

Quando estudantes conhecem uns aos outros, por meio de experiências compartilhadas, pode emergir um alicerce para o aprendizado em comunidade. É sempre tarefa dos professores assegurar que o uso da experiência como ferramenta de aprendizagem não usurpe a leitura obrigatória. Em geral, por meio da escrita de textos que se relacionem às leituras, eu incentivo os estudantes a compartilhar experiências pessoais, lendo para os colegas o que escreveram. A leitura de um parágrafo curto não toma tanto tempo quanto os momentos espontâneos de confissão pessoal. Quando descubro mais coisas sobre os estudantes, sei melhor como servi-los em meu papel de professora.

Sempre que peço aos estudantes para escreverem textos pessoais concluindo frases ou respondendo a questões, também escrevo um parágrafo. É importante em uma comunidade de aprendizagem desmantelar hierarquias desnecessárias. Enquanto o professor, individualmente, for a única pessoa a avaliar o trabalho dos estudantes e a dar notas, nosso lugar dentro da sala de aula jamais será de iguais. Isso significa que os professores não devem ser autoritários nem tratar os estudantes com superioridade. Nós, professoras e professores, devemos sempre estar dispostos a reconhecer nosso poder na sala de aula. Não deveríamos nos envolver em noções falsas de que todas as vozes têm igual peso. Quando os professores são corajosos para compartilhar experiências pessoais de forma a iluminar o material indicado, ajudamos a estabelecer as bases para construir uma comunidade de aprendizagem autêntica. Ao nos tornarmos vulneráveis, mostramos aos estudantes que eles podem se arriscar, que podem estar vulneráveis, que podem acreditar que seus pensamentos e suas ideias receberão a consideração e o respeito apropriados.

Quando todas as pessoas em sala de aula, incluindo os professores, compartilham experiências pessoais, as peculiaridades de cada voz são ouvidas. Mesmo quando duas pessoas escrevem e falam sobre experiências comuns, há sempre um aspecto único, algum detalhe que separa uma experiência de outra. Obviamente, os estudantes precisam aprender, se ainda não têm essa habilidade, a integrar e usar a confissão pessoal como meio de aprender mais sobre o material obrigatório. Quando essa habilidade falta, a confissão pode

simplesmente se tornar uma forma de exibicionismo ou mesmo competição, durante a qual estudantes competem ativamente para contar a melhor história ou a mais memorável. É óbvio que, quando os estudantes percebem o compartilhamento de experiência pessoal como um caminho para desviar a aula e se distanciar da leitura obrigatória — em geral porque um ou mais não fizeram a tarefa solicitada —, isso interfere no aprendizado. A competição em sala de aula diminui todo mundo. Reduz o aprendizado a um espetáculo, exigindo que alguns estudantes sejam meros observadores passivos enquanto outros dominam o debate.

Uma das reclamações que mais escuto de professores sobre a sala de aula é a dificuldade que encaram quando estudantes simplesmente não falam. Os estudantes, com frequência, têm medo de passar vergonha diante de professores e/ou colegas. Infelizmente, isso acontece sobretudo em salas de aula onde os professores, apesar de dizerem que querem ouvir os estudantes, na realidade têm pavor de ter que fazê-lo. Um aspecto desse temor é simplesmente medo de que os estudantes falem sobre preocupações e questões que o professor talvez se sinta incapaz de abordar. Quando aos estudantes é oferecida a oportunidade de se engajar em um debate que ou se concentra em uma experiência pessoal ou inclui debatê-la, eles ficam menos relutantes em falar. Como disse anteriormente, me entusiasmo com a escrita de parágrafos curtos que os estudantes leem em sala de aula, porque esse exercício permite que a voz de todos seja ouvida e, em geral, prepara o terreno para mais debates envolventes sobre a leitura obrigatória.

Escutar a experiência pessoal uns dos outros em sala de aula promove uma atmosfera de cooperação e escuta profunda. Em última análise, as implicações negativas que podem surgir quando professores validam o compartilhamento de experiências pessoais são poucas, se comparadas às recompensas positivas, pois tal compartilhamento ajuda a criar uma comunidade de aprendizagem e amplia as formas de saber.

ensinamento 11
imaginação

Professores raramente conversam sobre o papel desempenhado pela imaginação na criação e manutenção de uma sala de aula engajada. Uma vez que grande parte do trabalho do curso é o compartilhamento de fatos e informações, é fácil desconsiderar o papel da imaginação. Ainda assim, o que não podemos imaginar não pode vir a ser. Precisamos de imaginação para iluminar aqueles espaços que não são preenchidos por dados, fatos e informação comprovada. Em *Learning Redefined* [O aprendizado redefinido], Dennis Rader argumenta que educadores devem rever suas ideias sobre o aprendizado, e que é vital entendermos que cultivar a imaginação depende de iniciativa. Ele chama atenção para educadores que nos fazem lembrar que fatos são ativados pela imaginação. E cita George David Miller, que compartilha essa ideia em seu trabalho *Negotiating Toward Truth: The Extinction of Teachers and Students* [Negociação para a verdade: a extinção de professores e estudantes]:

> Educadores que valorizam a imaginação têm poucas dificuldades para afirmar a criatividade e o dinamismo. A imaginação nos direciona para além da rotina e de possibilidades estáticas. Mas, mais do que nos empurrar na direção de possibilidades, a imaginação sintetiza. Ela conecta as coisas que antes estavam desconectadas. Sínteses são atos criativos. Representam a criação ou o nascimento de novos caminhos, novas possibilidades, novas esperanças e novos sonhos.

Ainda assim, pouca atenção é dada à imaginação.

A escritora Toni Morrison visitou uma escola para crianças com altas habilidades e, apesar de perceber que eram extremamente avançadas tecnologicamente — sabiam tudo sobre computadores —, ela descobriu, ao conversar com os estudantes, que lhes faltava imaginação. De modo geral, em nossa cultura, o tempo que se gasta assistindo à televisão parece impedir o processo criativo. Vivemos em um mundo em que crianças pequenas são incentivadas a imaginar, desenhar, pintar quadros, criar amigos imaginários, novas identidades, ir para onde quer que a mente os leve. Então, à medida que a

criança cresce, a imaginação é vista como perigosa, uma força que possivelmente impediria a aquisição de conhecimento. Quanto mais alto uma pessoa sobe na escada do aprendizado, mais pedem que ela se esqueça da imaginação (a menos que tenha escolhido um caminho de criatividade, estudo das artes, produção de filmes etc.) e se concentre na informação que realmente importa. J. B. Priestley argumenta:

> Devido ao fato de a maioria das crianças ser altamente imaginativa, algumas pessoas supõem que, para alcançar a maturidade, devemos deixar a imaginação para trás, como deixamos o hábito de besuntar o rosto com chocolate. Mas o adulto em quem a imaginação secou é patético e desequilibrado, correndo o risco de se tornar um zumbi ou um assassino.

Na cultura do dominador, matar a imaginação serve como meio de reprimir e conter todo mundo dentro dos limites do *status quo*.

Quando escuto estudantes falando sobre a miríade de maneiras pelas quais se sentem diminuídos por professores que se recusam a reconhecer sua presença ou a lhes dispensar o básico da gentileza em sala de aula, fico sempre impressionada com nosso poder, como professores, de ajudar ou machucar nossos estudantes, de fortalecer seu espírito ou quebrá-lo. Todos os movimentos por justiça social (antirracismo, feminismo, direitos dos homossexuais) insistiram no reconhecimento de que o pessoal é político. Na atual crítica à cultura do dominador, pensadores e/ou ativistas dedicados a transformar a sociedade de forma que todas as pessoas possam ter igual acesso aos direitos humanos básicos têm chamado atenção para a “colonização” da mente e da imaginação. Eles têm enfatizado os vários modos pelos quais indivíduos de grupos oprimidos e/ou explorados foram socializados para nutrir o auto-ódio e, como consequência, não puderam começar a crescer e se tornar cidadãos responsáveis sem primeiro passar por uma mudança de consciência. Essa mudança, em geral, exige que se aprenda a pensar fora da caixa. A fim de pensar fora da caixa, é necessário mobilizar a imaginação de formas novas e diferentes.

A imaginação é uma das formas mais poderosas de resistência que pessoas oprimidas e exploradas podem usar e usam. Em situações traumáticas, é a

imaginação que pode garantir a sobrevivência. Frequentemente, crianças sobrevivem a abusos imaginando um mundo em que encontrarão segurança. Em meio à cultura de supremacia branca, pessoas negras começaram o movimento *black is beautiful* [negro é lindo] para resistir ao contínuo ataque perpetrado por representações negativas da negritude. Sem habilidade para imaginar, pessoas permanecem presas, incapazes de se mover para um lugar de poder e possibilidade. Apesar de Rosamund Stone Zander e Benjamin Zander não usarem a palavra "imaginação" com frequência no livro *A arte da possibilidade: como usar a criatividade na vida pessoal e profissional*, as pedagogias engajadas e expansivas que descrevem só podem acontecer quando desencadeadas pela imaginação criativa. Na introdução, "Iniciando a jornada", eles argumentam:

> Nossa premissa é que muitas das circunstâncias que parecem nos bloquear na vida cotidiana talvez só pareçam fazê-lo com base em um modelo de pressupostos que carregamos conosco. Estabeleça uma estrutura diferente ao redor do mesmo conjunto de circunstâncias e novos caminhos surgirão […]. Mudanças revolucionárias nas estruturas operacionais de nosso mundo parecem pedir novas definições de quem somos e para que estamos aqui.

Em essência, os autores estão falando sobre "pensar fora da caixa". Sem preocupações urgentes com a própria sobrevivência, continuam, "a pessoa se mantém no grandioso espaço da possibilidade, em postura de abertura, com imaginação irrestrita sobre o que pode vir a ser". Quando um professor libera a imaginação irrestrita em sala de aula, o espaço para um aprendizado transformador se expande. Trazemos imaginação para o nosso trabalho ao pensar em formas novas e diferentes de envolver um grupo específico de estudantes para o qual lecionamos em dado momento. Quando ensino literatura afro-estadunidense e proponho aos estudantes a atividade de sair por aí, ler a poesia de Langston Hughes para estranhos e em seguida escrever sobre impressões e reações, imagino que, ao recitar e/ou ler um poema em voz alta e testemunhar o impacto que ele tem no ouvinte, eles terão uma experiência diferente da leitura silenciosa no espaço seguro de cômodos privados ou de bibliotecas.

Não importa o assunto que eu esteja ensinando, sempre uso a produção e a leitura de parágrafos escritos espontaneamente para atiçar nossa imaginação coletiva na sala de aula. Quando estamos livres para deixar a mente vagar, é muito mais provável que a nossa imaginação proporcione a energia criativa que nos levará a um novo pensamento e a formas mais envolventes de saber.

ensinamento 12
palestrar ou não

Auditórios grandes com plateias de ouvintes receptivos não me aterrorizam mais, mas uma palestra longa não é a situação que eu escolheria para ensinar. Eu me sinto em minha melhor capacidade de ensinar em oficinas menores, onde é possível conhecer as pessoas com quem e para quem estou falando. Sobrevivo a uma palestra imaginando que estou sentada em uma sala de estar conversando com um grupo pequeno de pessoas. Penso em uma palestra como o aperitivo antes da refeição principal. A sessão de perguntas e respostas, para mim, é a parte principal, porque é o momento de engajamento participativo — é quando já não estou conversando sozinha. Ainda que, em geral, o debate seja mais curto que a apresentação, há uma chance muito maior de ser o momento durante o qual nos juntamos como uma comunidade de aprendizagem.

Ainda assim, meu coração é invadido de terror durante a sessão de perguntas e respostas. Temo a possibilidade de fracasso — de não ser capaz de dar uma resposta suficientemente boa. Tenho medo de dizer a coisa “errada”. Receio fazer comentários que alienarão em vez de unir, comentários que nos empurram, separando-nos, em vez de comentários que nos aproximem em um ato compartilhado de aprendizagem. O aprendizado genuíno, assim como o amor, é sempre mútuo. Em qualquer diálogo engajado durante o qual acontece aprendizado entre professor e estudante, palestrante e plateia, ambas as partes estão dando e recebendo. O que elas dão e o que elas aprendem não é o mesmo. Sempre que termino uma palestra, ofereço meus agradecimentos a indivíduos na plateia que estiveram especialmente atentos; o encantamento enquanto ouvem intensifica meu envolvimento no que estou dizendo e me inspira a trabalhar mais a fim de deixar minhas ideias mais claras e envolventes. O presente “silencioso” dessas pessoas renova meu espírito, sobretudo se eu estiver cansada ou se não estiver me sentindo bem.

Falar por mais de vinte minutos em geral significa que uma grande parte da plateia parou de ouvir, que suas mentes vagaram para longe do palestrante, na direção de tudo que realmente importa em suas vidas. Raramente é a palestra o que importa. Mas várias pessoas já me disseram que, em minhas conferências, ouviram algo que as ajudou a mudar a direção de seus pensamentos e de suas práticas de vida de maneira construtiva. Como não tenho convicção de que uma palestra longa seja a situação ideal para o aprendizado, sempre gosto de retornos como esse.

Quando nós, como cultura, começarmos a levar a sério o ensino e o aprendizado, a palestra longa já não ocupará o espaço proeminente que tem ocupado. Porque, de várias maneiras, a palestra é o momento de ensino que mais promove passividade e desencoraja a participação de aprendizes. Ouvintes em geral fazem anotações, mas conheço poucas pessoas que leem essas anotações para aprender com elas depois que a palestra acabou. Ao estudar as anotações que fiz durante palestras, com frequência descubro que elas transmitem pouco do que foi compartilhado pelo palestrante. É claro, isso pode simplesmente ser um reflexo da minha habilidade de tomar nota. Minhas anotações transmitem muito mais o meu humor no momento. Nem é preciso dizer que, depois de certo ponto, o humor é com frequência de extrema irritabilidade, em geral porque o palestrante não para de falar, sem fazer qualquer conexão com a plateia, nem mesmo imaginária.

Há poucas semanas fui a uma palestra sobre mandala, proferida por um acadêmico branco da área de estudos asiáticos, com foco específico em budismo. A palestra durou quase duas horas. Quando começou, a plateia cheia de estudantes estava engajada, animada e atenta. Mas, depois dos primeiros cinquenta minutos ouvindo sua fala acelerada, estávamos inquietos, ansiosos para chegar às perguntas e respostas, para despertarmos. Sempre me questionei sobre quais as razões para um palestrante dar uma palestra excessivamente longa. Algumas vezes parece simplesmente vaidade em relação ao conhecimento, desejo de mostrar tudo o que a pessoa sabe. Em outras situações, a verborreia e o esquecimento do tempo são resultado de ansiedade e medo.

Certa vez, dei uma palestra que lotou, a ponto de não haver lugar para ninguém mais se sentar, em uma faculdade de artes liberais[7] em Portland. Fazendo o máximo para obedecer ao convite de palestrar por cinquenta minutos, falei durante um tempo que me pareceu uma eternidade. Fiquei olhando para o relógio. Ainda que a leitura do texto não tenha levado mais que quarenta minutos, comecei a improvisar para ter certeza de atender às exigências de tempo. De vez em quando, olhava para o relógio para me certificar de que não estava falando demais. Então, notei que várias pessoas estavam indo embora. Ao olhar melhor para o relógio, notei que ele estava parado. Quando uma pessoa da plateia me disse as horas, fiquei bastante constrangida por ter falado sem parar.

Vários de meus ouvintes, sobretudo os jovens, acharam a verborreia estimulante. Depois, quando pedi desculpas por ter falado em excesso, me disseram que foi uma "palestra-maratona" fascinante, como uma *rave* ou um sarau de poesia que simplesmente segue noite adentro enquanto o apresentador vai ficando mais empolgado. Deve ter sido entretenimento barato; no entanto, tenho certeza de que seria difícil para qualquer pessoa aprender muito com minha palestra naquela noite, mesmo eu tendo me esforçado para me redimir durante a sessão de perguntas e respostas. Públicos que realmente não querem ser participantes preferem o tipo de palestra que se torna performance, semelhante a um concerto: você dança com o som, mas não precisa fazer esforço para realmente compreender o que está sendo dito. A palestra então se torna um espaço de espetáculo. Eu me lembro de incentivar meus estudantes no Oberlin College [em Ohio] a participar de uma palestra com a acadêmica e ativista Angela Davis. Eles disseram que foi "ótima", falaram principalmente da energia da plateia, dos repetidos aplausos de pé. Quando pedi que compartilhassem comigo e com os demais o que haviam aprendido, tiveram dificuldade.

Assim como a maioria dos professores que dão palestras longas, notei que tenho menos probabilidade (assim como meus colegas) de correr em estilo maratona se tiver um texto à minha frente. O acadêmico budista, por outro lado, tinha papel demais, então ele os ignorou ou os embaralhou na tentativa de reconectar pontos que queria enfatizar. A palestra foi especialmente repetitiva.

No meio do caminho, ele havia se esquecido que o motivo da fala não era simplesmente mostrar conhecimento e informação, mas sim nos ensinar. Para ensinar em uma estrutura de palestra longa, a pessoa precisa se esforçar ainda mais para estabelecer conexões com os ouvintes. Esse é o caso, sobretudo, em espaços onde as luzes são baixas, impedindo que palestrante e público se enxerguem. A plateia pode ser embalada em um transe passivo em que ouve, mas não escuta.

O pior cenário durante a sessão de perguntas e respostas é quando a pessoa que o palestrante notou estar cochilando durante grande parte da palestra é a primeira a correr para o microfone. Esse é um momento temido pela maioria dos palestrantes. Decoro acadêmico e educação burguesa exigem que as boas maneiras prevaleçam (como deve ser) e que palestrantes se comportem de modo a valorizar tudo o que seja dito pela plateia. É um erro. Tem me parecido útil informar à plateia que, se alguém for ao microfone e fizer sua versão de uma "pergunta-maratona", vou interromper, com gentileza amorosa. Isso não é fácil, não importa o grau de amor ou gentileza. O outro desafio é lembrar de não me sentir obrigada a responder a todas as perguntas. Meu treinamento para falar em público segundo tradições acadêmicas me ensinou a sempre respondê-las, mesmo que eu não saiba a resposta; e, se eu não souber a resposta, a agir como se soubesse. Que prática de ensino terrível! Para mim, o melhor é ser verdadeira, dizer que não sei uma resposta ou que vou pensar na questão e responder depois, de outra forma. Acadêmicos têm medo de confessar que não temos a "resposta", porque temos medo que o público nos constranja ou, pior, nos enxergue como pessoas não muito inteligentes; quando se adiciona raça, gênero e classe social à questão, fica ainda mais arriscado ser visto como alguém que não tem valor, que não é bom.

Minha crítica mais veemente ao formato de palestras longas como as que conhecemos é que os ouvintes com frequência projetam na palestra conteúdos que não falei. Se uma palestra durasse apenas quinze ou vinte minutos, haveria tempo em abundância para palestrante e ouvintes se envolverem criticamente, para rever pontos em que talvez houvesse mal-entendidos ou projeções. Agora

que ouvintes com frequência “relatam” *on-line* o que têm certeza de ter “escutado”, é ainda mais provável que mal-entendidos ocorram e palavras que nunca foram escolhidas ou usadas pelo palestrante sejam postas em sua boca.

Tenho esperança de que haverá um movimento de distanciamento significativo em relação às palestras longas e abrangentes. Com frequência, brinco que, quando eu comandar o mundo acadêmico, não haverá palestras longas tarde da noite, nada de recepções demoradas e nenhum espaço para conversa fiada sem sentido. Uma vez que não há tantas pessoas não brancas/negras no circuito das palestras, esperam de nós, mais que de outros grupos, que possamos abordar todas as questões possíveis. Como uma instituição talvez receba apenas um ou dois palestrantes não brancos ao longo do ano, é frequente a tendência de esses palestrantes considerarem que se espera que comentem todos os assuntos. Um dos aspectos negativos em se procurar por um palestrante não branco/negro é que em geral o pedido para falar é baseado na cor da pele, e não no interesse por nosso trabalho. Há inclusive momentos em que escuto o relato de que um possível palestrante negro “fala sem parar” e, ainda assim, insiste-se em convidá-lo, porque pode “parecer ruim” não haver diversidade na lista de palestrantes. Bem, há vários palestrantes negros interessantes e envolventes por aí; pode apenas ser um pouco mais trabalhoso encontrar essa pessoa.

A maior vantagem da palestra longa é que ela traz novos leitores para o trabalho de uma pessoa. Às vezes, participantes que se aproximam depois da palestra dizem que não haviam ouvido falar de você ou de seus escritos, “mas, depois de escutar você falar, quero saber mais”. Então, uma forma de pensar na palestra é que se trata de um momento de preparo para o aprendizado que acontecerá em outro lugar, em outro momento, longe da performance e do espetáculo.

7. No original, *liberal arts*. Programas de artes liberais são, em geral, formações introdutórias, mais generalistas, cujo objetivo é oferecer conhecimento e habilidades mais amplos. São comuns nos Estados Unidos, em faculdades que oferecem cursos de formação interdisciplinar, como ciências humanas, exatas, sociais e naturais. [N.T.]

ensinamento 13
humor na
sala de aula

Ser inteligente e ser sério são características que os professores valorizam. No entanto, pode acontecer de sermos tão sérios que não deixamos espaço para o humor na sala de aula. Assim como vários acadêmicos e/ou intelectuais, cresci pensando que o humor não fosse importante. Em vez disso, ao longo do ensino médio, eu era conhecida por ser séria. Minha seriedade era, em grande parte, reação psicológica à tristeza em nosso lar disfuncional. Ninguém que encontrássemos na escola, estudante ou professor, tinha permissão para nos influenciar, porque nossos cuidadosos pais tiranos e patriarcais acreditavam que somente a eles caberia o poder de nos educar. Sempre foi uma luta transitar no espaço entre as regras de casa e o conhecimento na escola; a mente ficava dividida, tentando compreender o que esconder do pai e da mãe, e o que compartilhar. Essencialmente, isso fez com que fosse difícil me soltar e experimentar o prazer em casa ou na escola.

Mais do que qualquer pessoa possa imaginar, os estudantes vistos como *nerds*, frequentemente muito capazes de aprender por meio da leitura, carregam o resíduo da dor e do trauma. Muitos de nós apenas estamos emocionalmente adormecidos, fechados, dissociados. Eu não era uma garota divertida na escola nem na faculdade. O riso, o humor em geral, em minha mente, estava associado ao ato de se soltar. O maior objetivo da minha vida durante os anos de ensino médio e de graduação não era me soltar, mas me agarrar — me agarrar à vida. Pouquíssimas coisas me pareciam “engraçadas” e de quase nada valia a pena rir.

Quando entrei para a pós-graduação, tornou-se ainda mais necessário não ser vista como uma garota divertida. Batalhar para ter sucesso no universo da academia machista, um ambiente dominado pelos homens, onde todos os dias professores diziam a estudantes mulheres que, na verdade, não éramos tão boas quanto eles, fez com que fosse ainda mais importante parecer séria. Era importante ser notada como uma pessoa capaz de realizar trabalho acadêmico.

Quando raça e classe eram adicionadas à equação, para uma mulher negra era ainda mais vital adotar uma *persona* séria. Ao longo dos meus anos na faculdade, amigos e colegas com frequência me diziam: “Sem dúvida, gostaria de te ver bêbada ou chapada”, porque eles pensavam que eu era séria demais, que eu poderia me divertir mais se eu apenas relaxasse um pouco.

Antes de aprender a rir, de reconhecer o poder do humor, aprendi que era aceitável ser espirituosa, principalmente se você fosse uma das divas-megeras-feministas radicais, desconstrutivistas, sempre vestidas de preto, que fariam uma leitura severa (ou seja, crítica), ou seriam rudes (acrescentar sarcasmo e talvez até um pouco de desprezo à crítica de alguém). Sua resposta “impressionante e fria”, sobretudo se fosse espirituosa, poderia, na verdade, vez ou outra, extrair riso dos ouvintes. Era mais divertido ser vista como alguém legal que ser pega curtindo uma risada saudável. Espirituosidade é um modo de expressão que mostra perspicácia, percepção rápida e que tem intenção de divertir. Ao usar habilidade verbal, a espirituosidade frequentemente não provoca riso, porque o mais comum é que os ouvintes não “peguem” a piada. Eu já fui uma dessas pessoas que nunca conseguem contar piada direito (ela sempre acabava sendo uma complexa exegese) nem entender piadas (ou seja, entender onde estava a graça). Eu era uma daquelas pessoas que normalmente precisam que alguém lhes explique a piada.

Quando comecei minha carreira como professora, principalmente ao assumir o cargo de professora assistente no departamento de inglês de uma universidade de elite, eu me vi em um ambiente de absoluta seriedade em sala de aula, uma seriedade entre os estudantes que, com frequência, escondia a ansiedade e o medo de não alcançar os padrões. Não que meus estudantes temessem o fracasso. A maioria tinha muita consciência da própria inteligência acadêmica; o medo que carregavam escondido era de que alguém, qualquer pessoa, pudesse se provar mais inteligente. Nesse ambiente tenso, primeiro tentei injetar um pouco de espirituosidade na sala de aula. Não houve qualquer risada como resposta; aliás, nem mesmo um olhar de diversão irônica. Em vez de desistir de minhas tentativas de trazer um pouco de divertimento para a classe, comecei a dizer para

os estudantes, depois de fazer um comentário espirituoso: “A propósito, isso era para ser engraçado”. Ah, o humor! Foi minha tentativa fracassada de divertir as pessoas que efetivamente provocou risadas. Ao compreender isso, enquanto seguia em minha busca por estratégias de ensino efetivas, algumas vezes eu chegava à sala de aula e pedia desculpas por ainda não conseguir ser engraçada. Eu dizia aos alunos: “Sou espirituosa, só que vocês não entendem, tentem se esforçar mais”. Eles começaram a rir de vez em quando. Começaram a compreender a espirituosidade.

Meus esforços em relação ao humor eram normalmente apoiados pelas várias *drama queens* [8] que se matriculavam em meus cursos. Um dia cheguei atrasada para a aula (estudantes atrasados com frequência eram alvo de meus comentários espirituosos). Um de meus estudantes favoritos, um homem negro alto com corpo de dançarino, parecido em tudo com o RuPaul,[9] à exceção dos vestidos, estava na frente da sala fazendo mímicas e zombando de mim, provocando riso em todo mundo. Eu me juntei a eles na risada, e aquele foi um dos vários momentos de iluminação que podem acontecer dentro de uma sala de aula. Então, eu me dei conta de que tanto a espirituosidade quanto o bom e velho humor de todo dia poderiam mesmo servir para criar uma atmosfera de abertura. Para simplificar: a risada compartilhada pode unir grupos. Isso é verdade, sobretudo, em salas de aula onde há muito que separa, onde a diversidade é a norma ou onde o assunto estudado confronta os estudantes com fatos deprimentes.

Em salas de aula onde estudantes estão aprendendo novas maneiras de pensar e saber que talvez desafiem todos os sistemas de crenças que até então tinham como importantes, o humor é necessário como força mediadora. Salas de aula onde estudantes são ensinados a confrontar a cultura do dominador — e o racismo, o machismo, o elitismo, o fundamentalismo religioso, a homofobia concomitantes — podem tanto deprimir o espírito quanto despertar sentimentos de impotência. Quando grandes diferenças de identidade, experiência, pensamento e opinião são evidentes, tensão e conflito podem surgir, e surgem, na

sala de aula. O humor pode proporcionar um necessário descanso do material e da discussão séria e intensa.

Tentativas de criar humor podem, com frequência, ser mal interpretadas; algumas vezes, o que esperamos que entretenha, ao contrário, gera tensão. Atualmente, leciono em uma faculdade onde a maioria dos funcionários, dos professores e dos estudantes está comprometida com justiça social, com as questões importantes e grandes que devem ser confrontadas, se nosso objetivo for acabar com a dominação em todas as suas formas. Além disso, é uma faculdade cristã. De todos os lugares onde ensinei, este é um lugar onde simplesmente não há humor o bastante. As pessoas estão frequentemente tão preocupadas em não machucar os sentimentos de ninguém que surgem formas de autocensura. No meu primeiro ano como professora, convidei Ron, um professor branco, colega e colaborador de Nova York, a participar de uma oficina para o corpo docente em que conversaríamos sobre ensino. Nosso tempo era limitado; tínhamos uma hora para o bate-papo. Depois das apresentações, Ron começou a falar. E falar foi o que fez. Ele falou sem parar, como se fosse um conferencista. Eu fiquei parada, sentindo-me confusa e irritada. Finalmente, eu o interrompi e fiz um comentário que esperava ser engraçado — “homens brancos sabem tagarelar” —, em referência ao filme *Homens Brancos Não Sabem Enterrar* (Ron Shelton, 1992). Mesmo que alguns participantes tenham rido, mais tarde professores expressaram preocupação por eu ter sido rude com nosso convidado. Depois de fazer meu comentário espirituoso, afirmei que Ron claramente tinha muito a dizer e nós certamente gostaríamos de escutá-lo, mas achei importante dizer que não estávamos tendo um diálogo.

Eu poderia ter interrompido Ron e afirmado aquilo, dizendo apenas: “Ron, você está apresentando um longo monólogo, quando nossa proposta era criar um diálogo. Não entendo por que você está fazendo isso”. Esse confronto direto parecia mais inapropriado para a ocasião que um comentário bem-humorado. Depois, quando Ron e eu tiramos um tempo para avaliar a apresentação, ele reconheceu que simplesmente “ficou empolgado”. Ele tinha muito a dizer e queria dizer tudo. Bem, quantas vezes no mundo acadêmico homens brancos

usam o poder de sua voz para silenciar a voz de pessoas não brancas? Muitíssimas vezes. Senti que Ron precisava avaliar se ele se sentia competindo comigo ou não, e se ele tentava ganhar a competição impossibilitando que minhas palavras fossem ouvidas, já que sobrou muito pouco tempo para eu falar. Depois de uma discussão bastante difícil, rimos juntos e Ron admitiu: “Homens brancos sabem tagarelar”.

Apesar do fato de que estivemos por anos envolvidos em conversas sobre pedagogia, não foi fácil nos engajarmos nesse diálogo crítico. Honestamente, eu fiquei possessa com Ron. Senti que ele estava zombando do que era para ser uma ocasião para os docentes assistirem a um professor branco e a uma mulher negra dialogarem mutuamente. Minha esperança era que nossa interação servisse como modelo. Foi um fiasco. Depois, como disse, fui criticada por membros do corpo docente por não ter sido cortês com nosso convidado. Eles não perceberam a questão. Minha reação ao fato de Ron ter monopolizado o tempo de fala foi oferecer uma crítica espirituosa à raça e a políticas de gênero. Quem na academia nunca encarou uma situação semelhante — ser obrigado a ouvir um homem branco falar sem parar? O fato de Ron e eu termos discutido nossas percepções sobre o que aconteceu naquele evento, articulando críticas, é um indicativo de nosso compromisso mútuo com o fim do racismo. Fora isso, raramente ficamos com raiva um do outro. Teria sido mais fácil para nós dois simplesmente deixar o momento passar, em vez de engatar uma avaliação crítica, reconhecendo a presença da hostilidade. Nossa habilidade de rir juntos depois que abordamos de forma construtiva as questões, para que ambos sentíssemos que aprendemos com o que aconteceu, criou uma ponte, lembrando-nos de que o que nos conecta e nos aproxima é sempre muito mais valioso que os conflitos que podem nos afastar e nos separar um do outro.

Medo de conflito com frequência leva professores e estudantes a se recusarem a encarar diretamente questões que poderiam servir como momentos úteis de ensino. A maioria das mulheres brancas e negras presentes na oficina facilitada por Ron e eu foi incentivada por minha disposição em falar sobre como ele usou o momento para chamar atenção para si. Todos sabemos que não é fácil para

mulheres confrontar homens na maioria das circunstâncias em que há uma grande diferença de poder. Fundamentalmente, o humor ajudou a criar uma atmosfera em que foi possível falarmos dentro do grupo e um com o outro sobre o que aconteceu.

Conversando com professores de escolas públicas, professores universitários e estudantes, descobri que todo mundo concordava sobre a importância do humor na sala de aula. Minha irmã, G., que leciona em uma escola sem recursos, em uma região empobrecida, frequentemente acredita que deve ser uma disciplinadora severa. Ela ficou surpresa quando seus estudantes a alertaram sobre o fato de que ela nunca ria em sala de aula. Ela se deu conta de que segurou o humor e a risada por medo de perder o poder e a autoridade, por medo de perder o controle. Quando começou a permitir que seu lado engraçado aparecesse, ela se sentiu mais vulnerável, mas os estudantes valorizaram essa vulnerabilidade e a sensação de abertura que compartilhar risadas pode proporcionar. Simultaneamente, quando colocamos a mente em modo “risada”, passamos do lado esquerdo do cérebro para o lado direito, criando um espaço totalmente novo para pensar e sonhar, para criar grandes ideias.

Espero que as batalhas futuras de educadores para redefinir o aprendizado incluam debates sobre como usar o humor de maneira produtiva na sala de aula. Todos nós conhecemos o tipo de humor negativo que afasta as pessoas umas das outras, principalmente o humor que se ampara em desprezo para desfazer de outra pessoa ou de um grupo (ou seja, humor que ataca pessoas não brancas e mulheres brancas, mesmo que haja membros desses grupos entre as pessoas que falam bobagens). Não temos tanta familiaridade com o poder de cura do humor. Quando o humor é usado ou por um professor ou por estudantes para ferir ou machucar, é responsabilidade de todo mundo na sala de aula encontrar formas de reconhecer o que aconteceu e trabalhar para consertar essa violação da política da sala de aula. Todos os professores poderiam se beneficiar de mais estudos sobre o compartilhamento do poder do humor como uma força na sala de aula que engrandece o aprendizado e ajuda a criar e sustentar conexões na

comunidade. Quando rimos juntos, professores e estudantes, trabalhando lado a lado, nos tornamos mais equânimes.

8. “Rainha do drama”, em tradução literal, termo usado para se referir a pessoas exageradamente dramáticas. [N.E.]
9. RuPaul Andre Charles (1960), ator, *drag queen* e apresentador de TV estadunidense. [N.E.]

ensinamento 14
hora de chorar

Há sempre o risco de um estudante começar a chorar quando confrontado em sala de aula com um tema difícil, intimamente conectado à “vida real”. Na sala de aula de vários professores negros, o estudante choroso é, em geral, uma mulher branca. Na verdade, uma colega feminista negra me pediu para abordar essa questão, à qual se referiu, com hostilidade, como “síndrome da garota branca chorona”. Lágrimas surgem com muita frequência em sala de aula quando a dinâmica racial entre brancos e negros é debatida porque isso traz à tona muita vergonha e culpa; não existe distância emocional quando a questão é raça, como pode ocorrer com outros tópicos menos carregados.

Há mais de trinta anos, quando comecei a dar aulas sobre romances escritos por mulheres negras, invariavelmente aconteciam reações emocionais à ficção que estávamos lendo, levando estudantes brancas e negras às lágrimas. Mulheres negras frequentemente choravam porque a leitura de determinado romance era o primeiro discurso público em que se dava voz à dor do racismo internalizado que afeta a autoestima de jovens negras. Toni Morrison disse ter sido esse o catalisador para escrever seu primeiro romance, *O olho mais azul*: o reconhecimento de que, ao menos naquela época, havia poucas ficções centradas na história de garotas negras. Estudantes brancas que não sabiam da existência de um sistema de castas por cor entre pessoas negras ou, se sabiam, jamais haviam se dado conta de seu impacto no corpo e no ser das crianças negras choravam porque ficavam angustiadas com a narrativa de dor.

Alguns professores enxergam as lágrimas de garotas brancas como um pedido de atenção ou como uma distração que desvia o debate em sala de aula. Algumas vezes isso procede, seja ou não intenção da estudante. Mas é importante que, quando há uma estudante chorando, seja o professor a discernir se aquelas lágrimas podem ser usadas para alimentar um debate mais profundo ou se são uma intromissão. A melhor maneira de discernir é conhecer seus estudantes,

observando desde o primeiro dia de aula suas diferentes reações. Algumas vezes, fatores externos à sala de aula estão causando sofrimento, e palavras ditas em classe podem simplesmente ser um gatilho para essas emoções.

Durante a profunda tristeza dos meus anos de adolescente, era frequente eu me ver em uma aula de história, no fim da tarde, chorando silenciosamente. Ao meu redor, estudantes e professor fingiam não notar. O ensino médio havia sido dessegregado recentemente. Para alcançar esse objetivo, estudantes negros eram forçados a se levantar mais cedo que de costume e ir de ônibus para a escola "branca", onde seríamos amontoados no ginásio e obrigados a esperar que os estudantes brancos chegassem e entrassem na escola primeiro. Pela lógica da supremacia branca, era assim que se mantinha a paz. Apesar da presença da Guarda Nacional e de policiais brancos armados, a integração aconteceu sem incidentes, e era vital para os administradores que nenhum entrevero racial acontecesse. Não era de se espantar, então, que, em uma sala de aula só de pessoas brancas, com apenas dois estudantes negros, ninguém quisesse reconhecer meus sentimentos, meu sofrimento.

Ao discutir meu surto emocional, os professores devem tê-lo relacionado à minha vida doméstica. Certa vez, meu terapeuta perguntou se essa aula acontecia no último horário, logo antes da hora de voltar para casa. E, ainda assim, ninguém queria confrontar aquela situação. Melancólico, suicida, qualquer que fosse meu estado emocional, eles consideravam melhor ignorá-lo. Como eu pensava frequentemente em suicídio, imaginava a conversa que eles teriam se eu realmente me matasse. Será que alguém falaria das várias vezes em que me sentei na sala de aula visivelmente arrasada pelo sofrimento? Em casa, eu era conhecida por meu choro infindável. Meus seis irmãos não choravam. Eles me envergonhavam com o apelido que me deram em homenagem à atriz Jean Autry, conhecida pelo papel da "pobre garotinha rica", que frequentemente se debulhava em episódios de choro convulsivo. Quando cheguei à pós-graduação, meu choro tinha acabado, meu sofrimento tinha sido deixado de lado, abafado por uma intensa raiva, direcionada à cultura do dominador e àqueles que a mantinham em funcionamento.

Quando comecei a lecionar, as memórias de minhas lágrimas e de como foram simplesmente ignoradas eram acionadas quando estudantes reagiam a leituras ou debates com lágrimas ardentes. Eu não queria desconsiderar as emoções de meus estudantes, fossem brancos ou negros. Eu valorizava suas lágrimas e trabalhava de forma a usar essa intensidade emocional para alimentar a consciência sobre o nosso tema. Assim como qualquer professor, sobretudo as professoras, não quero jamais chorar diante de meus estudantes. Como mulheres — em especial nós, que abordamos o trabalho acadêmico em uma perspectiva feminista —, estamos bastante conscientes de que ainda abundam conceitos machistas, sustentando que não somos pares intelectuais dos homens. Uma medida de nosso status inferior na mente machista é o pressuposto de que todas as mulheres, em algum momento, ficarão emocionalmente sobrecarregadas, de que vamos "surtar". Para não reforçar esse pensamento machista, quase todas as professoras preferem jamais derramar uma lágrima em sala de aula.

A escritora e ativista Tillie Olsen foi professora da primeira disciplina de estudos de mulheres que fiz como graduanda. Às vezes, no meio de suas falas pungentes sobre a injustiça de se lutar contra a pobreza, o parto e a maternidade não programada e um marido desagradável, ela desabava em lágrimas. Confesso que raramente me sentia tocada por seu choro, que parecia surgir apenas nos momentos em que seu "enquadramento" da vida das mulheres era questionado criticamente. Apelidei aquelas lágrimas como continuação do "nascimento de uma nação: garota branca desaba em lágrimas de angústia",[10] enxergando-as como um drama sentimental. Obviamente, em minha arrogância de graduanda, eu insistia — quando nós, estudantes, conversávamos depois da aula sobre essas demonstrações públicas de emoção — que as lágrimas dela não tinham espaço dentro da sala de aula; elas nos distraíam da leitura e do debate crítico. O escritor e crítico cultural negro James Baldwin certa vez explicou que o "sentimentalismo é a ostentosa demonstração de emoção excessiva e espúria […]. A marca da desonestidade, da incapacidade de sentir". Essa definição descreve brilhantemente os sentimentos falsos que são evocados quando lágrimas são usadas para manipular a emoção de uma plateia.

Sendo uma solitária estudante negra em várias salas de aula, eu sabia que verbalizar minha divergência com uma colega branca poderia provocar choro e então torná-la o centro das atenções, recebendo empatia de todas as outras pessoas e desviando a questão sobre a qual discordávamos. Eu sabia que as lágrimas podiam ser usadas como arma de distração. Tenho sido alvo de uma poderosa raiva que se expressa por meio de lágrimas. Quando essa chantagem emocional acontece em sala de aula, ela também pode ser uma ferramenta de ensino.

No City College, no Harlem, em Nova York, ministrei um seminário sobre James Baldwin junto a estudantes incrivelmente diversos. Uma das mais inteligentes e mais engajadas estudantes em sala de aula era uma jovem branca e loira da Islândia. Estávamos lendo textos autobiográficos de Baldwin, em que ele diz ter sido severamente espancado pelo pai. Isso levou a sala a debater se castigo corporal em crianças era ou não aceitável. Uma mulher negra mais velha, mãe solo, declarou: “Tenho um filho e tenho que bater nele. Ele precisa aprender ou vai acabar morrendo nessas ruas maldosas, assassinado por algum policial branco”. Um estudante negro falou de como sua mãe batia nele com qualquer coisa que estivesse a seu alcance — uma vassoura, um ferro, uma lâmpada —, afirmando que jamais a perdoaria.

No meio desse debate intenso, nossa jovem estudante nórdica, loira, de olhos azuis, casada e mãe de duas crianças fez cara de horror, desabou a chorar e saiu correndo da sala. Naquele momento, tive que fazer uma escolha: ou focava suas lágrimas ou usava algum artifício para nos levar de volta ao debate sobre o texto de Baldwin, integrando questões levantadas pelas histórias pessoais. Escolhi a segunda opção. Minha escolha foi definida por seu olhar horrorizado; senti ser crucial não permitir que o julgamento negativo, implícito em sua reação, desviasse a atenção da questão em pauta. Eu não queria, nessa sala de aula predominantemente negra, reforçar o pressuposto de que a interpretação de brancos sobre experiências de negros importa mais. Então, à medida que o debate prosseguia, pedi que alguém encontrasse nossa colega ausente e verificasse se ela havia se acalmado. Quando ela voltou à sala de aula, explicou

aos nova-iorquinos durões que, em seu país, pais e mães podem ser presos por bater em suas crianças. Como tarefa para a aula seguinte, pedi que escrevessem um texto de uma página, refletindo se ter sido terrivelmente espancado causou impacto positivo ou negativo no desenvolvimento de Baldwin como escritor.

A consciência emocional e a expressão de emoções necessariamente têm espaço dentro da sala de aula. Ainda assim, a maioria dos professores prefere que não haja qualquer choro ou outra demonstração intensa de sentimentos passionais. Professores simplesmente não foram treinados para saber como reagir de maneira construtiva quando confrontados por demonstrações de sentimentos de seus estudantes angustiados. Se fôssemos treinados para valorizar a inteligência emocional como parte do que é ser professor, talvez fôssemos mais capacitados para usar com habilidade as emoções em classe.

Não são apenas os estudantes que trazem emoções para dentro da sala de aula; os professores também. Por mais que eu tente jamais derramar lágrimas diante dos alunos, há momentos em que simplesmente sou incapaz de reprimi-las. Recentemente, estava lecionando para um grupo de estudantes da Universidade da Califórnia, em Santa Cruz, onde há anos fiz pós-graduação. Uma das minhas colegas da pós, uma mulher branca com quem tive várias divergências difíceis, havia se tornado professora, dedicando-se, como eu, a questões de raça, gênero e classe. Fiquei sabendo de sua morte prematura pouco antes de entrar naquela sala de aula em Santa Cruz, mais de vinte anos depois do nosso curso de pós-graduação, com estudantes que se juntaram para debater minha obra. Comecei a falar sobre diálogos difíceis, sobre os anos maravilhosos e inebriantes de criação de uma teoria feminista durante a pós-graduação, e falei sobre Ruth, os conflitos que tivemos, as resoluções às quais chegamos. Minhas lágrimas foram se acumulando até irromperem com emoção, enquanto eu lamentava o fato de ela ter morrido jovem, como tantas outras pensadoras críticas. Bettina Aptheker, que foi estudante de pós-graduação na mesma época que nós, estava na plateia e eu pude ver que ela também chorava. Estudantes também tinham lágrimas nos olhos.

Ficou claro que esse momento de intensidade emocional totalmente espontâneo foi uma tocante lição para os estudantes sobre o fato de que conexões positivas fundamentadas em respeito e afeto podem surgir em relacionamentos que começaram com muitas contestações e conflitos. Antes da minha palestra, os estudantes receberam um comunicado que ditava a forma "correta" de se comportar, instruindo-os a não interromper, a não levantar a voz. Eu interpretei o documento como um manifesto pela "repressão de todas as emoções perigosas" em sala de aula. Disse ao estudantes que, se tivéssemos obedecido àquelas regras quando eu era pós-graduanda, o debate crítico que estabeleceu as bases para o surgimento de tanta teoria feminista brilhante não teria acontecido.

Ao escrever sobre como lidar com o câncer de mama em seu livro de memórias *The Summer of Her Baldness: A Cancer Improvisation* [O verão em que ela ficou careca: uma improvisação com câncer], Catherine Lord, artista e professora, pergunta: "Por que, eu me pergunto, é desconcertante chorar na frente de estudantes? Por que chorar em sala de aula, apesar de todos nós já termos sentido vontade de fazê-lo, é uma ameaça maior à argamassa que une os tijolos do que a estupidez, o ódio ou a ignorância?". Choramingar, chorar, lamuriar, todas as demonstrações de intensidade emocional são temidas em sala de aula porque incomodam a hierarquia que nos faria pressupor que a mente deve sempre dominar o corpo e o espírito. Somos provocados a aprender para além dos limites da linguagem, das palavras, onde compartilhamos entendimentos em comum. Somos provocados a aprender com nossos sentidos, com nossos estados sentimentais, e encontrar suas maneiras de saber. Se permitirmos a possibilidade de lágrimas, uma insurreição de conhecimento subjugado pode ocorrer.

10. Referência ao filme *O Nascimento de uma Nação*, dirigido por D. W. Griffith e lançado em 1915, que dramatiza a Guerra de Secessão (1861-1865) e a reconstrução dos Estados Unidos após o conflito, retratando os afro-estadunidenses como irracionais e sexualmente agressivos, além de apresentar a organização supremacista branca Ku Klux Klan com heroísmo. [N.E.]

ensinamento 15
conflito

Salas de aula feministas foram os primeiros espaços em que ouvi debates sobre segurança no ambiente de ensino. Esses debates, em geral, focavam a necessidade de estudantes aprenderem a conversar juntos de forma que não produzissem conflitos nem mágoas. Essas discussões sempre me irritavam, porque eu sentia que eram mais um reflexo do medo da professora de gerar conflito e não ser capaz de lidar com ele, ou de que a energia negativa na sala de aula pudesse levar os estudantes a não gostar da professora e da aula. Parecia que o professor tinha que garantir que os estudantes se sentissem bem em classe, para que, assim, ele se assegurasse de que receberia boas avaliações. Ironicamente, nessas salas de aula, muito do que havíamos acreditado ser verdade sobre a natureza do gênero estava sendo questionado. Contestávamos sistemas de crenças com os quais estivemos confortáveis durante todos os anos de nossa vida até então. E nos diziam que era necessário aceitar que esse espírito de contestação e desafio deveria acontecer em um ambiente sereno, onde os rios de nosso ser deveriam permanecer calmos, onde ninguém deveria fazer ondas.

Não por acaso, questões de segurança se tornaram preocupação no ambiente acadêmico à medida que as salas de aula ficavam mais diversas. Esse foi o caso, sobretudo, quando estudantes não brancos entraram para instituições e para salas de aula onde anteriormente predominavam pessoas brancas. A diferença racial não era o único fator que criava uma situação potencialmente tensa. Uma vez que várias pessoas não brancas que entravam na faculdade pela primeira vez vinham da classe pobre e da classe trabalhadora, a diferença de classe, talvez ainda mais que a racial, afastava estudantes uns dos outros. Na sala de aula com diversidade de raça e de classe social, estudantes se deparavam com experiências e perspectivas diferentes de suas próprias. Inicialmente, em algumas dessas salas de aula, era frequente estudantes terem medo de expressar opinião por receio de que pudessem ofender ou afastar colegas, enquanto, em outras, estudantes eram

muitas vezes excessivamente zelosos em seus esforços para confrontar e desafiar uns aos outros.

Repetidas vezes testemunhei uma quebra na comunicação no ambiente de sala de aula, quando indivíduos que estavam falando descobriam não só que tinham diferenças de perspectivas bastante evidentes, como também que tentar se engajar em um diálogo no marco dessas diferenças provocava emoções intensas, incluindo raiva e tristeza. Era mais fácil para estudantes e professores lidar com lágrimas e sofrimento do que com expressões de discordância que evocavam sentimentos de raiva, disfarçados ou explícitos. No entanto, a pressão para manter uma atmosfera não combativa, em que todas as pessoas pudessem se sentir seguras, pode, na verdade, funcionar como silenciador de debates e/ou eliminar por completo a possibilidade de troca dialética.

Sendo tanto uma pensadora dissidente quanto uma feminista militante, muitas vezes me dou conta de que sou constantemente desafiada por estudantes que não querem ouvir sobre formas de pensar contrárias ao pensamento convencional machista. Com frequência, esses estudantes buscam criar na sala de aula um conflito que é destrutivo para o aprendizado, fazendo com que a formação de uma comunidade de aprendizagem seja impossível. Administrar esse tipo de confronto negativo funciona como um catalisador que me faz pensar de novas formas sobre a questão da segurança em sala de aula. Em vez de focarmos o pressuposto mais comum — de que estamos seguros quando todas as pessoas concordam entre si, quando todas as pessoas têm a mesma quantidade de tempo para falar —, se preferirmos pensar em segurança em termos de saber abordar situações de risco, ampliaremos as possibilidades de permanecer seguros mesmo em situações em que há discordância e até mesmo conflito.

Ao explicar esse conceito para professores durante oficinas sobre ensino e para estudantes em sala de aula, começo falando sobre como imaginamos relacionamentos amorosos. Nenhum de nós, independentemente de orientação e/ou prática sexual, imagina que podemos ter um relacionamento íntimo com um parceiro e sempre estar em perfeita harmonia. De fato, a maioria de nós supõe que, uma vez terminado o período de lua de mel, diferenças surgirão e conflitos

acontecerão. Otimistas, também supomos que estaremos “seguros” nesses momentos; que, ainda que as vozes se elevem e emoções sejam expressas com intensidade, não haverá e não deveria haver qualquer forma de abuso ou qualquer motivo para se sentir inseguro, e que o desejo de se conectar e se comunicar prevalecerá. Obviamente, a maioria de nós leva para relacionamentos pessoais um desejo de confiar no outro muito maior que o que levamos para a sala de aula.

Ainda assim, a confiança deve ser cultivada em sala de aula, quando se espera haver troca dialética e divergência positiva. É útil explicar aos estudantes no início do curso a importância da confiança e como a conectamos com a responsabilidade. Confiar significa acreditar na própria habilidade e na de outra pessoa para cuidar, para se estar atento ao bem-estar um do outro. Ao optar por confiar, por estar atento, é necessário pensar com cuidado sobre o que falamos e como falamos, também levando em consideração o impacto de nossas palavras sobre os colegas que nos escutam. Nenhuma pessoa que verdadeiramente apoia a liberdade de expressão endossa a censura; portanto, como professores e estudantes, é ainda mais importante ter consciência de que nossa fala pode ser verbalmente abusiva, que pode manter uma relação de dominação e gerar ódio.

Essa consciência deveria levar a um profundo reconhecimento do privilégio que nos é concedido como cidadãos desta nação de receber educação em uma sociedade em que liberdade de expressão e direito de discordar são valores democráticos centrais. Para mim, testemunhar o medo que estudantes tinham de exercer o direito de discordar ou de se engajar em uma troca crítica era fonte de constante preocupação. E me parecia especialmente desanimador quando eles se dispunham a abrir mão do exercício desses privilégios por estarem preocupados com o que outros estudantes poderiam pensar sobre eles na sala de aula e fora dela. Em alguns momentos, ficava evidente que determinados estudantes queriam que seus colegas gostassem deles mais do que queriam aprender. Esses comportamentos banalizam e enfraquecem a educação democrática como prática da liberdade. Com frequência, eu lembrava os estudantes de que há muitos lugares no mundo onde os indivíduos têm medo de ser presos ou colocam a vida

em risco ao se expressarem com liberdade. Felizmente, a maioria de nós, professores e estudantes, não enfrenta consequências graves ao nos expressarmos e nos engajarmos em trocas críticas. É por isso que é extremamente importante não permitir que falsas sensações de segurança interfiram na criação de uma comunidade em sala de aula, onde estudantes possam aprender a se engajar em um diálogo construtivo, inclusive em discussões durante as quais aconteçam intensas discordâncias. Infelizmente, são professores, e não estudantes, que com frequência querem manter a sala de aula "segura", porque é simplesmente mais fácil exigir que estudantes cultivem uma atmosfera de perfeita harmonia em sala de aula e mais difícil ensiná-los a se envolver em um diálogo crítico significativo.

Quando ensinamos nossos estudantes que há segurança em aprender a lidar com conflito, com diferenças de pensamentos e opiniões, preparamos suas mentes para a abertura radical. Assim, mostramos que é possível aprender em ambientes marcados pela diversidade. E, no longo prazo, quando ensinamos estudantes a valorizar a discordância e a troca crítica, nós os preparamos para encarar a realidade. Na sala de aula e fora dela, eles vão deparar com várias situações em que o aprendizado precisa acontecer em circunstâncias nas quais podem ou não se sentir no controle, sentir-se bem ou sentir que o clima estará sempre harmônico. A verdadeira segurança está em saber discernir se a situação é arriscada, mas que não há nela qualquer ameaça, e ser capaz de reconhecer quando uma situação, mesmo em sala de aula, é insegura, e reagir de forma adequada. Todos os dias escolhemos situações arriscadas. Dirigir em qualquer rodovia nos expõe a risco. Mas todos nós sabemos que, se tomarmos os devidos cuidados e cooperarmos com os demais motoristas, aumentaremos as chances de todos chegarmos ao destino em segurança. E isso se aplica ao contexto da sala de aula.

ensinamento 16
revolução
feminista

Nas universidades, os questionamentos feministas ao pensamento e aos vieses machistas criaram uma das mais incríveis revoluções culturais não violentas que nossa nação conheceu. Antes do movimento de libertação feminista contemporâneo, a cultura de nossa educação escolar era dominada por noções de aprendizado fundamentadas no pressuposto machista de que mulheres não eram tão capazes de aprender quanto os homens, e que nós não contribuíamos com as formas de saber. Esse pensamento dominava toda a cultura escolar, do nível básico ao universitário. A educação era usada como ferramenta para reforçar o sistema político do patriarcado. Como consequência, um nível de pensamento corrupto foi disseminado em nossa cultura pedagógica institucional, mascarando-se como verdade dura. O impacto do pensamento machista e dos preconceitos nas formas de saber criou distorções e sistematicamente sustentou desinformação e pressupostos falsos que roubaram do aprendizado a integridade que deveria sempre ser a base da aquisição de conhecimento. O uso da educação como forma de fortalecer o pensamento patriarcal enfraqueceu a democracia, porque fez a educação atender as demandas de uma porção privilegiada da sociedade.

Bem antes de haver movimentos contemporâneos organizados em defesa da igualdade de direitos para as mulheres, havia mulheres e homens que, individualmente, questionavam e desafiavam o machismo em relação ao que era ensinado e a como se ensinava no sistema escolar. As mulheres que quebravam as barreiras machistas sozinhas eram uma inspiração. Todo homem e toda mulher que testemunhou seu avanço foi ensinado, por sua presença, que a igualdade de gênero poderia acontecer, que muito do que havia sido considerado natural era, na verdade, construção social. Esse era o caso, principalmente, das acadêmicas. A peculiaridade de sua circunstância sempre chamou a atenção para o fato de que trabalhavam ao lado de homens, como iguais, e eram bem-

sucedidas. Consequentemente, sua própria presença era uma intervenção que desafiava e, em casos raros, alterava os pressupostos de que o machismo era "natural" e de que as mulheres eram inferiores aos homens.

Quando o movimento feminista contemporâneo passou a desafiar com sucesso pressupostos patriarcais que até então haviam construído cada aspecto das universidades, uma revolução profunda e necessária ocorreu. A institucionalização dos programas de estudos sobre mulheres proporcionou uma fundação acadêmica sólida para quem interrogava os preconceitos machistas na produção de conhecimento e estabeleceu a base para uma revisão do *corpus* de pensamentos anteriores. O movimento feminista está sujeito a tantas críticas que relatos negativos sobre o que o movimento já alcançou (em geral, enfatizados por fanáticos pelo patriarcado) tendem a ofuscar as contribuições incrivelmente positivas do pensamento e da prática feministas, ontem e hoje, para a redefinição do aprendizado.

Em um nível prático, chamar atenção para a necessidade de haver equidade laboral a fim de se trazer mais mulheres para a força de trabalho acadêmica foi uma exigência que mudou a cara da academia. Embora as estruturas patriarcais em geral subjacentes às hierarquias acadêmicas permaneçam intactas, grande parte das formas pelas quais o machismo contribuía para determinar o destino das mulheres na academia, como estudantes ou professoras, mudou. Ativistas antimachismo — mulheres e homens — não só têm trabalhado por igualdade de acesso, de remuneração e de representação como também mudaram as expectativas dentro da sala de aula. A luta para acabar com a incorporação e a dominação do conhecimento patriarcal na academia provocou alterações que fazem com que, no mínimo, os estudantes possam escolher estudar com professores que educam como prática da liberdade, cuja visão não está mais encoberta pelo pensamento machista.

Não por acaso, o incrível impacto do pensamento feminista na educação superior fica registrado de forma mais clara nas mudanças construtivas (embora relativas) no currículo e no estilo de ensino daqueles que ainda são fiéis ao pensamento e aos valores patriarcais. À medida que nossa nação reagia à

demanda por direitos iguais para as mulheres, a maioria das instituições respondia com tentativas de estabelecer a justiça de gênero. Instituições de ensino superior responderam com grande disposição para desaprender preconceitos machistas e rever informações falsas. De fato, a revolução na educação, engendrada pela crítica disseminada ao machismo, em conjunção com a resistência feminista ao patriarcado em todas as frentes (interação social, igualdade de oportunidades de emprego, uso da linguagem, material curricular etc.), representou uma forte ameaça ao *status quo*. Reações antifeministas organizadas emergiram, para fazer frente ao impacto positivo do feminismo na academia. Especialistas conservadores atacavam professoras feministas, perfidamente insinuando que elas estavam destruindo o cânone do homem branco (obviamente, nenhuma instituição de ensino superior no país parou de oferecer cursos que sustentam o cânone do homem branco), o tempo inteiro insistindo que as feministas criaram uma tirania do politicamente correto. Em casos extremos, os ataques violentos a mulheres na academia aumentavam enquanto os desafios das feministas ao machismo dentro e fora da sala de aula operavam grandes transformações na educação.

Certamente, a intensidade da reação antifeminista foi uma resposta calculada com o intuito de impedir a difusão do poder transformador do pensamento e da prática feministas no ensino superior. Era especialmente ameaçador quando acadêmicos (a maioria deles, brancos) abraçavam a crítica ao patriarcado, mudando seu pensamento e sua forma de ensinar. O pensamento feminista na sala de aula trouxe uma energia de oposição e troca dialética à vanguarda da educação superior. Ainda que a existência de uma “sala de aula feminista” fosse rara (porque tal sala de aula somente poderia existir se todas as pessoas estivessem engajadas e comprometidas com o pensamento feminista), sem dúvida, a teoria e a prática feministas constituíram uma pedagogia de promessa e possibilidade que trazia consigo uma energia nova e poderosa. Perspectivas feministas em sala de aula afirmavam a primazia do pensamento crítico, da educação em conexão com a justiça social.

No rastro da reação antifeminista e de um declínio do fervor generalizado do movimento feminista, a maioria das instituições de educação superior tende a adotar perspectivas feministas simplesmente como outra forma de saber. Recentemente, a crítica a cânones patriarcais e à dominação patriarcal imperialista capitalista supremacista branca do pensamento acadêmico perdeu impulso, enquanto o ressurgimento do pensamento abertamente antifeminista e da perspectiva patriarcal vieram à tona. Educadores que reconhecem a importância de acabar com os preconceitos machistas — que distorcem as formas de saber — identificam a importância de se manter uma perspectiva feminista. Instituições de ensino superior que não permitiam a entrada de estudantes do sexo feminino hoje têm grande número de mulheres matriculadas. Importantes universidades da Ivy League,[11] que no passado negavam acesso a mulheres, agora têm reitoras que apoiam ativamente o pensamento feminista.

Ninguém diria que o machismo no ensino superior foi erradicado. Ainda assim, seria impossível negar as maravilhosas mudanças que as perspectivas feministas e o ativismo antimachista possibilitaram na educação. Educadores devem se manter atentos para garantir que preconceitos machistas não se tornem novamente a norma. O pensamento feminista restitui integridade ao ensino superior e assegura que preconceitos machistas não mais corrompam o conhecimento e o processo de aprendizagem.

11. Ivy League é o grupo formado por oito universidade de “elite” (em termos de excelência acadêmica, mas também por serem frequentadas por membros da elite econômica) dos Estados Unidos: Brown, Columbia, Cornell, Dartmouth College, Harvard, da Pensilvânia, Princeton e Yale. [N.E.]

ensinamento 17
negra, mulher
e acadêmica

Apesar de nossa nação ter dado importantes passos no reconhecimento de direitos civis, os Estados Unidos continuam sendo uma sociedade em que a segregação racial é a norma. A dessegregação de escolas foi um marco no movimento por justiça racial. Porém, mais de cinquenta anos depois do caso "Brown contra o Conselho de Educação",[12] escolas públicas são cada vez mais segregadas por raça e classe social. Pesquisas relatam que uma grande porcentagem de pessoas estadunidenses brancas continua a acreditar no pressuposto racista de que pessoas negras são acadêmica e intelectualmente inferiores. A persistência do pensamento e da ação racistas é o pano de fundo social que mina os esforços para acabar com a discriminação em todos os níveis da educação. Uma grande quantidade de estudantes negros de variadas classes sociais frequentou universidades predominantemente brancas no início do movimento por direitos civis, mas esse já não é mais o caso hoje em dia. Uma vez que o sistema de educação pública não consegue educar a grande maioria dos estudantes negros de origem pobre e trabalhadora, esse grupo está mal preparado para completar o ensino médio e, provavelmente, jamais buscará educação superior.

O destino de professores negros, do ensino básico ao superior, é diferente do destino de estudantes negros. Muitos de nós ensinam em espaços predominantemente brancos. Nossas salas de aula são, com muita frequência, compostas por estudantes brancos. À primeira vista, pode parecer que professores negros recebem o respeito e a consideração dispensados a quaisquer professores, independentemente de raça. No entanto, um olhar mais profundo revela que professores negros (e outros professores não brancos) encaram tensões e conflitos totalmente diferentes daqueles de colegas brancos. Professores negros também encaram diferentes questões baseadas em gênero. Ao passo que estereótipos racistas têm historicamente representado homens negros

como bestiais e inferiores, da escravidão aos dias de hoje, jamais houve um período histórico em nossa nação durante o qual um homem negro que tivesse sido bem-sucedido nos estudos acadêmicos não recebesse o reconhecimento de colegas brancos. Por outro lado, o sistema patriarcal assegura que as mulheres negras bem-sucedidas, tanto no passado quanto no presente, raramente recebam o respeito e a atenção que seus colegas homens recebem.

A maioria das pessoas provavelmente supõe que as condições de trabalho enfrentadas por professoras negras não são tão diferentes das condições de seus colegas homens negros. Uma vez que vivemos em uma sociedade que não reconhece totalmente a discriminação racial e, ao mesmo tempo, nega a prevalência da discriminação de gênero, há uma tendência a se ignorar a gravidade da influência do machismo racializado, que determina a forma como mulheres negras são percebidas na vida diária. Historicamente, um dos estereótipos machistas racistas mais comuns representava mulheres negras com sobrepeso, alegres, figuras maternas que têm desejo de servir e cuidar de todas as pessoas. Essa "mãe preta" era com frequência retratada como supersticiosa, cheia de histórias folclóricas e anedotas, sábia de uma maneira intuitiva e não reflexiva. Ela não era vista como inteligente ou capaz de realizar estudos acadêmicos. Esse estereótipo usado para representar as mulheres negras não só continuou a ser parte do pensamento machista racista quando a escravidão acabou como também ficou ainda mais forte à medida que várias mulheres brancas, de diversas classes sociais, buscavam a ajuda de mulheres negras no trabalho doméstico.

Ao mesmo tempo, quando não representadas como "mães pretas", a tendência era que mulheres negras fossem vistas por meio das lentes de estereótipos racistas e machistas como sexualmente permissivas, promíscuas. A luxúria pornográfica predatória de homens brancos pela carne vulnerável de mulheres negras foi o contexto social em que essa representação da feminilidade negra ganhou credibilidade. Para desviar a atenção de seu assédio sexual predatório a mulheres negras, homens brancos insistiam que mulheres negras eram animais no cio, apenas esperando para atacar qualquer macho que estivesse à vista. A

desvalorização sexual da feminilidade negra, que começou durante o período de escravidão e continua até os dias de hoje, deu força para noções machistas e racistas de que mulheres negras não eram capazes de ter pensamento racional. As raras mulheres negras bem-sucedidas no trabalho acadêmico nos séculos XVIII e XIX (por exemplo, a poeta Phyllis Wheatley) eram vistas como exceção, como aberrações da natureza. Nesse cenário histórico, as mulheres negras precisaram lutar consistentemente contra os estereótipos para que o poder de nossas mentes ganhasse alguma forma de reconhecimento.

O único lugar em que nós, mulheres negras, não precisávamos provar nossa capacidade de ser bem-sucedidas em estudos acadêmicos era nas comunidades negras segregadas. Nelas, considerava-se que mulheres negras eram tão capazes de aprender quanto seus colegas homens negros, independentemente de terem sorte suficiente para receber educação. Com o surgimento das escolas segregadas, mulheres negras podiam aspirar a ser professoras. Quando o trabalho de ensinar se tornou uma profissão predominantemente feminina, mais mulheres negras escolheram os estudos acadêmicos. Como cresci durante os anos de segregação, frequentei escolas onde professoras negras estabeleceram padrões de excelência para si e para os estudantes. Estudantes que se destacavam academicamente, homens ou mulheres, eram incentivados a se desenvolver. Não havia qualquer suposição de que estudar e aprender pudesse comprometer a identidade negra. Na verdade, o comprometimento com o avanço racial era medido a partir dos esforços acadêmicos. Hoje, isso mudou. O racismo internalizado com frequência induz estudantes negros a tratar todos os professores, mas principalmente as professoras negras, com desprezo.

Quando a segregação racial acabou, professores negros que, como eu, lecionam em espaços predominantemente brancos com frequência se descobrem objeto de escrutínio abusivo e, algumas vezes, alvo do assédio de estudantes e colegas. Em sala de aula, costumamos confrontar estudantes que partem do pressuposto de que a “branquitude” permite que sejam vistos como pessoas que sabem mais que o professor e, portanto, que têm direito de questionar e desafiar de maneira desrespeitosa e perturbadora. Como o machismo racializado

socializou a maioria das pessoas brancas, inclusive estudantes, para ver mulheres negras como pessoas que deveriam ser cuidadoras subordinadas, “mães pretas” simbólicas, afirmar esse não merecido privilégio branco em sala de aula, consciente ou inconscientemente, é uma das formas de restabelecer a supremacia branca.

A fim de compreender completamente essa dinâmica, é útil reconhecer a diferença entre supremacia branca e racismo. Supremacia branca é a base para o pressuposto de que pessoas negras são intelectualmente inferiores ou não são iguais a seus colegas brancos. Mas isso não significa, necessariamente, que pessoas brancas que pensam dessa forma buscam dominar professores negros a partir de uma posição de discriminação racista. Vários de meus colegas brancos acadêmicos expressam o desejo de viver e trabalhar em espaços com mais diversidade, ter pessoas negras como colegas, mas isso não significa que desaprenderam o pensamento supremacista branco. A maioria dos estudantes brancos para quem lecionei durante mais de trinta anos de ensino não demonstrou tendências preconceituosas abertas, ódio racial ou desejo de prejudicar pessoas negras ou pessoas que são diferentes deles ou delas. As dificuldades surgiram e surgem em relação a crenças alimentadas inconscientemente e pressupostos enraizados na supremacia branca (noções de que pessoas negras são inferiores academicamente ou de que pessoas negras serão racistas se criticarem a branquitude e os privilégios brancos), o que leva vários estudantes brancos a questionar constantemente a autoridade de professores negros ou a tentar enfraquecê-la. Uma de minhas irmãs, que é professora na rede pública de ensino, contou que, quando uma professora negra estava andando na direção de dois estudantes brancos cujo comportamento atrapalhava a aula, um dos garotos afirmou: “É melhor pararmos porque a professora está chegando”. A resposta do outro foi: “Ah! Ela é só uma negra”. Esse garoto branco, ainda no ensino fundamental, já havia aprendido a desvalorizar a feminilidade negra. Será que, de uma hora para outra, ele vai aprender a respeitar professoras negras, ao entrar para a universidade?

Quando comecei a lecionar, soube, a partir da avaliação dos estudantes, que eu era vista como racista, porque com frequência chamava atenção para a identidade racial: qualquer referência à identidade branca que estivesse ligada ao sistema de supremacia branca criava desconforto na sala de aula. Havia o risco de que minhas críticas aos sistemas de dominação fossem vistas como expressões de raiva pessoal. Repetidas vezes, professoras negras nos juntamos e debatemos formas de desafiar todos os estudantes, mas principalmente os estudantes brancos que incorretamente projetam em nós a imagem de que somos raivosas ou más. Professoras negras reclamam que estudantes as enxergam como "megeras" prontas a persegui-los. De fato, a ideia para este ensaio começou quando uma colega mais jovem me perguntou como podemos corrigir e questionar estudantes brancos sem cair na armadilha de estereótipos racializados que apenas conduzem a desrespeito e mente fechada. Ela afirmou: "Estou cansada de ser vista como a megera preta raivosa e má".

Compreendendo que a maioria de nossos estudantes — independentemente de raça, pelo fato de terem sido socializados em uma cultura patriarcal, imperialista, capitalista e supremacista branca — internalizou pensamentos estereotipados, professoras negras precisam entrar em sala de aula preparadas para desafiar estereótipos negativos quando necessário. Bem no início de minha carreira na educação, durante um curso sobre escritoras negras, estava dando uma aula expositiva sobre o livro *O olho mais azul*, de Toni Morrison, e fiz referência à história das mulheres negras que trabalham como domésticas nas casas de pessoas brancas. Uma estudante branca levantou a mão para discordar quando sugeri que era frequente empregadas negras servirem famílias brancas aparentando alegria, mas desabafarem a raiva em relação às formas como eram exploradas quando retornavam a suas comunidades negras segregadas. A estudante repetidas vezes afirmou que sua empregada era um amado membro da família, que amava todos como se fossem seus próprios familiares. Questionei se ela alguma vez já havia conversado com a empregada sobre seus sentimentos, sobre raça, sobre amor, e a resposta dela foi não. Então sugeri que seria improvável que ela soubesse o que a empregada realmente sentia. A estudante

chorou. Ela me acusou de ser racista e de ver racismo em tudo. Ao dedicar um tempo para explicar meu posicionamento, desviei a atenção do trabalho em questão. E aprendi a partir daquela experiência e de várias outras que era importante falar sobre a questão da perspectiva, de pensamentos preconceituosos e não preconceituosos, preparar estudantes para ouvir pontos de vista que talvez eles jamais tenham escutado.

Devemos ensinar os estudantes, primeiro, a ver que as perspectivas variam conforme o grau em que qualquer um de nós tenha sido socializado para ter pontos cegos em nossos pensamentos com base em raça, gênero e classe social. Assim como as professoras negras que conversaram comigo sobre as dificuldades que enfrentam quando elas e seus trabalhos são vistos através das lentes de estereótipos machistas e racistas, penso que estereótipos negativos projetados em mulheres negras com frequência agem como obstrução. Estudantes que não são bem informados frequentemente agem ou se comportam de modo a forçar a professora negra a estar em conformidade com a ideia que eles têm sobre quem deveríamos ser e qual deveria ser nossa identidade — por exemplo, a professora que me disse ter dificuldade de questionar seus estudantes sem ser vista como "uma megera preta". Mulheres negras são repetidas vezes representadas na mídia como raivosas, agressivas e más. Esses traços são comumente vistos como provas de que são "megeras". É um esforço constante para mulheres negras em posição de autoridade afirmar poder e, ao mesmo tempo, desviar das projeções negativas que confirmariam todos os pressupostos de que elas seriam megeras.

Mesmo que o pensamento e a prática feministas direcionados às conexões entre racismo e machismo tenham ajudado a conscientizar sobre a maneira como a feminilidade negra é desvalorizada em uma cultura patriarcal, capitalista, imperialista e supremacista branca, as mulheres negras precisamos continuamente batalhar para questionar e mudar percepções negativas de nosso ser e de nosso comportamento. Como professoras, lutamos para resistir a estudantes e colegas que nos põem no papel da "mãe preta cuidadora", porque aprenderam inconscientemente que esse é o lugar da mulher negra. Quando

comecei a escrever e a ensinar sobre a conexão entre racismo e machismo, frequentemente me diziam que eu era muito raivosa. Eu me recusava a aceitar essa identidade projetada. Em vez disso, desafiava plateias a considerarem por que a análise de raça, gênero e classe social que questionava maneiras de pensar sempre lhes parecia vir de um espaço de raiva em vez de um espaço de consciência. Geralmente, os indivíduos que me acusavam de ser raivosa estavam mascarando a própria raiva por serem confrontados e desafiados. Durante a campanha presidencial de Barack Obama, [em 2008,] Michelle Obama era frequentemente descrita como uma "mulher negra raivosa, ressentida com pessoas brancas, que odeia os Estados Unidos e talvez até tenha simpatia por terroristas". Apesar de não haver qualquer fato que documentasse esses pressupostos, eles ganharam credibilidade porque essas são as representações negativas e equivocadas da identidade da mulher negra que têm valor cultural. Ao mesmo tempo, [a secretária de Estado dos Estados Unidos entre 2005 e 2009] Condoleeza Rice, que saiu do mundo do ensino acadêmico para a política, era representada repetidas vezes como "peculiar e diferente" porque era tão inteligente que parecia ser uma alienígena sem semelhantes.

O movimento feminista, ao lado da luta por direitos civis, tem forçado reflexões sobre raça e gênero que permitem a mulheres negras construir sua personalidade e identidade contrariando estereótipos negativos. No entanto, isso não significa que, nas salas de aula onde as professoras negras lecionam, pensamentos e comportamentos racistas e machistas não definam mais como somos consideradas. Ainda que haja mais mulheres negras com formação superior e tornando-se professoras do que jamais houve na história de nossa nação, ainda é provável que sejamos vistas como intrusas, não pertencentes a esse mundo. Professoras negras, sobretudo as que somos dissidentes, jamais seremos totalmente aceitas enquanto preconceitos racistas e machistas ainda dominarem nossa consciência cultural. Até que essa mudança aconteça, qualquer professora negra que desafie estudantes e colegas precisará encontrar formas construtivas de ser assertiva de modo a intervir em todas as tentativas de desvalorizar nossa presença. Isso pode ser feito. Isso significa que professoras

negras que desejam ter maiores impactos positivos devem trabalhar ainda mais que outras colegas para criar uma comunidade de aprendizagem em sala de aula.

12. Em 1954, o caso Brown contra o Conselho de Educação de Topeka, no estado do Kansas, examinado pela Suprema Corte dos Estados Unidos, determinou a inconstitucionalidade da segregação racial em escolas públicas com base na 14ª Emenda, que estabelece tratamento igualitário perante a lei a todas as pessoas. A decisão foi unânime e o processo, um marco na luta por direitos civis. [N.T.]

ensinamento 18
aprendizado que supera o ódio

Meu jogo de cartas predileto na infância era *Authors* [autores].[13] Cada carta tinha a imagem de um escritor e eu nunca tinha refletido sobre o fato de que todos eram brancos. Não eram todos homens. Minha querida Emily Dickinson estava incluída. Para mim, a importância de cada escritor se baseava no fato de eu achar seu trabalho fascinante ou não. Dickinson era minha predileta e, depois dela, [Ralph Waldo] Emerson, [Henry David] Thoreau e [Nathaniel] Hawthorne. Crescendo no mundo segregado do sul dos Estados Unidos, frequentando as escolas que os brancos chamavam de "negras", eu não associava raça a aprendizado. Eu não sabia que existia algo como "cânone", que era composto pelos escritores que a cultura ocidental considerava "ótimos". Todas as pessoas inteligentes no meu mundo — todos os professores — eram negros. Eles me ensinaram sobre as obras desses escritores cujas palavras e ideias importavam demais na minha vida. Ao encontrar uma concepção alternativa de personalidade e identidade no mundo dos livros quando era garota, eu não pensava em raça e escrita.

Durante a adolescência, saí em busca de escritores negros. Na época, as escolas já eram dessegregadas. Crianças negras eram levadas de ônibus, atravessando a cidade e entrando no mundo da branquitude que não nos queria — que jamais nos incluiu. Determinada a ser escritora, eu queria ler os livros escritos por escritoras e escritores negros. Professores brancos, sem intenções racistas evidentes, asseguraram-me que pouquíssimas pessoas negras haviam escrito livros, e o que haviam escrito simplesmente não era bom o suficiente para ser lido ou ensinado em escolas. Crescer no *apartheid* racial nos ensina um ceticismo saudável em relação à cultura do dominador. Crianças negras desde cedo aprendiam a não "confiar" em pessoas brancas e em sua perspectiva de mundo. Elas não se preocupavam com nosso bem-estar, com nosso intelecto. Quando, por conta própria, procurei escritores negros, encontrei James Weldon

Johnson, Langston Hughes, Georgia Douglas Johnson e vários outros. Encontrei um mundo de poesia escrita por pessoas negras que era tão maravilhoso, tão fascinante quanto o trabalho da minha querida Emily Dickinson. Os únicos cânones que formei em minha mente estavam preenchidos por escritores em relação aos quais eu sentia na alma uma ressonância inspiradora. Escritores cujos trabalhos eram muito bons para mim porque me ofereciam palavras, sabedoria e visões poderosas o suficiente para me transformar e transformar o mundo.

Felizmente, entrei para a faculdade bem no final dos anos 1960. Uma enorme revolução educacional estava começando, à medida que pensadores radicais e progressistas questionavam até que ponto preconceitos racistas e machistas moldavam o currículo. Professores eram obrigados a considerar que suas escolhas acerca do que os estudantes iriam ler e estudar não eram politicamente neutras. No mundo acadêmico do estudo de literatura, o foco tradicionalmente exclusivo na escrita e no pensamento de homens brancos "considerados" ótimos estava sendo desafiado. Professores começaram a incluir autoras e autores não brancos. Em meu primeiro ano de faculdade, os professores ainda estavam discutindo abertamente e discordando entre si sobre escritoras brancas e escritores negros produzirem ou não uma obra que fosse "boa" o suficiente para ser estudada. Independentemente do ponto de vista específico de cada professor, o currículo havia mudado e parecia que não haveria volta. O movimento por direitos civis e o movimento feminista haviam questionado para sempre a hegemonia do homem branco. À medida que os escritores e pensadores que estudávamos ficavam mais diversos, preconceitos de raça e de gênero eram questionados. Estudantes conscientes aprenderam a ficar longe de aulas ministradas por professores que se recusavam a considerar as formas como o racismo e o machismo informavam suas escolhas sobre o que ler e estudar.

Em várias faculdades de artes liberais, professores que apoiavam a cultura do dominador com frequência viam estudantes fugirem de sua sala de aula para estudar com professores que estavam dispostos a ser mais inclusivos. Não importava se os professores comprometidos com inclusão eram conservadores ou radicais, o que importava era sua recusa em fazer a turma reforçar hierarquias

racistas e machistas. Mudanças bem-sucedidas no currículo que promoviam inclusão e diversidade ameaçavam o *status quo* existente e os apoiadores dos preconceitos patriarcais, capitalistas, imperialistas e supremacistas brancos. O contra-ataque começou. Os meios de comunicação de massa eram o espaço de propaganda para a disseminação de informação falsa, dizendo ao mundo que escritores e pensadores brancos já não eram estudados, que os clássicos em todos os campos estavam sendo ignorados, e que "grandes" trabalhos estavam sendo desconsiderados enquanto pensadores e escritores medíocres eram favorecidos. Isso simplesmente não era verdade. No entanto, o grande público era incentivado a enxergar inclusão como ameaça. Uma vez que esse público tinha pouco ou nenhum contato com a forma como são estruturados os cursos, ele era alvo fácil para as pessoas que queriam atacar o que se considerava a tirania do "politicamente correto".

Na realidade, o foco em diversidade revitalizou o aprendizado, ao transformar a educação para que ela não refletisse e não sustentasse preconceitos inerentes ao pensamento patriarcal imperialista capitalista supremacista branco. Ele recuperou a integridade do ensino e do aprendizado havia muito perdida. Em vários casos, a inclusão de novas e diferentes disciplinas com foco em pensadores e escritores diversos proporcionou um impulso revigorante a departamentos "tradicionais" que vivenciavam baixos índices de matrícula. A diversidade em sala de aula, tanto em relação aos corpos presentes quanto ao assunto estudado, frequentemente criou um contexto construtivo para diálogo e engajamento melhorados.

Apesar de toda a desinformação divulgada pela mídia conservadora, na realidade as universidades não deslocaram os cânones encabeçados pela hegemonia masculina branca. Nenhum estudante que quisesse se concentrar em um caminho de estudo convencionalmente preconceituoso era obrigado a fazer cursos que tinham por objetivo aumentar a diversidade e reconsiderar os preconceitos. Os estudos de mulheres e os estudos feministas foram espaços importantes de crítica à hegemonia masculina branca. Por isso, especialistas conservadores usaram a mídia para sugerir que defensoras do feminismo

ensinavam estudantes a se recusarem a estudar pensadores e escritores brancos. Em toda minha carreira na educação, que tem mais de trinta anos, jamais ouvi falar de uma professora de estudos sobre mulheres que sugerisse que estudantes não deveriam estudar escritores e pensadores brancos. Em vez disso, pensadoras feministas incentivam estudantes a questionar os preconceitos e a ter pensamento crítico em relação à dominação do homem e à interseção entre raça e classe. Essa face verdadeira do pensamento feminista nunca foi mostrada ao público pela mídia.

Os meios de comunicação de massa procuram simplificar as mensagens, de modo que a maioria das questões acadêmicas complexas envolvendo diversidade jamais é transmitida completamente ou com precisão. Até mesmo acadêmicos progressistas pensam ser difícil encontrar ou criar uma linguagem adequada para debater essas questões. Certamente, no estudo de literatura, várias acadêmicas feministas pensam ser difícil explicar aos estudantes nossa convicção de que é importante para eles ler trabalhos escritos por autores que talvez sejam racistas, machistas, envolvidos em elitismo classista ou homofóbicos. Um de meus escritores estadunidenses prediletos é o sulista branco William Faulkner. Seus trabalhos disseminam pressupostos machistas e racistas; no entanto, essa falha em sua perspectiva não significa que não haja tantas outras características compensadoras em seu trabalho. Quando me debruço sobre qualquer escritor que tenha criado durante um período histórico em que pensamentos preconceituosos eram mais aceitos, abordo a obra a partir de um ponto de vista que inclui a consciência de intenções múltiplas. Um escritor pode escrever para expressar a beleza específica de uma paisagem e fazer isso com um brilho impressionante, inspirador, mas ele ou ela pode também expressar pressupostos racistas e machistas. Se a obra daquele escritor dialoga com minha alma pela forma como ele ou ela utiliza a linguagem ou descreve a paisagem, minha mente escolherá focar os aspectos do texto que eu achar cativantes.

Meu romance predileto de Faulkner é *Luz em agosto.* O título em si evoca memórias de como fui criada no sul, a maneira como a natureza e a luz se alteram quando a estação começa a mudar, o movimento de verão para outono.

Há, obviamente, vários momentos racistas e machistas nesse romance; Faulkner, nesse sentido, foi um homem do seu tempo. Ainda assim, em sua visão transcendental, ele era um homem que tinha uma imaginação muito além do pensamento de seu tempo. Essa habilidade nos faz lembrar que, quando escritores de qualquer período histórico utilizam o trabalho como meio para expressar a cultura do dominador, estão fazendo uma escolha política. Não há qualquer período histórico durante o qual não possamos encontrar um pensador ou escritor que tenha ousado imaginar para além das restrições impostas pela cultura do dominador de seu tempo; essas pessoas também estavam fazendo uma escolha política.

Por um lado, Faulkner se beneficiou muito da aceitação bastante acrítica de seu imerecido privilégio de raça, classe e gênero. Por outro lado, ele tinha um sentimento profundo de conexão emocional com os criados negros subordinados e explorados que cuidavam de seu bem-estar, tanto na infância quando na idade adulta. Esse sempre será o paradoxo inerente a qualquer sistema de dominação — não há um "absoluto" ou um sistema fechado. Por isso, mesmo que a ideologia do *apartheid* tenha decretado que brancos e negros no sul dos Estados Unidos não deveriam ser íntimos, conexões emocionais aconteceram. Laços de intimidade e afeição foram criados. Essa intimidade e esses sentimentos de respeito mútuo não desmontaram o sistema de dominação racista, mas, sem dúvida, a transgressão dos limites ajudou a criar um clima emocional que mais tarde serviu como um contexto poderoso para os sulistas brancos envolvidos na luta por direitos civis.

Ainda na adolescência, quando li pela primeira vez *Luz em agosto*, fiquei profundamente tocada pelo retrato ficcional criado por Faulkner de Lena, a pobre mulher branca que se atreve a embarcar em uma jornada para longe de casa. Decorei falas de Lena no romance e as citava, enquanto seguia minhas próprias jornadas longe do que era familiar, do sul, de casa. Mal consigo me lembrar de passagens em que há pensamentos racistas e machistas no livro. E teria sido uma grande perda para a construção de minhas personalidade e identidade se eu tivesse me recusado a ler Faulkner porque ele era racista e

machista. Obviamente, quando me tornei professora de literatura estadunidense e passei a dar aulas sobre a obra dele, não ignorei nem encobri os preconceitos e expressões de ódio racial de personagens em sua obra, mas também não fazia disso o foco central de nossa leitura crítica.

Talvez nenhum pensador ou escritor sulista tenha ajudado a formar meu intelecto com tanta habilidade quanto o homem branco Wendell Berry e, mesmo assim, penso que em alguns momentos a obra dele é bastante machista. Por admirar seus escritos e por ter tido a oportunidade de me conectar com ele em contexto público e particular, seus laços com o patriarcado me entristecem, por serem barreiras que impedem que nos conheçamos intimamente. Ainda assim, esse conhecimento não muda tudo o que continuo aprendendo ao ler e estudar sua obra. Ele também é um homem de seu tempo quando o assunto é gênero, mas ele resiste radicalmente à maioria das formas de dominação em nossa nação. Uma vez que o pensamento machista é um elo fraco, todo o seu trabalho contra a dominação seria mais forte se ele fosse mais progressista em relação a gênero. Ainda assim, se seu pensamento machista jamais mudasse, sua obra ainda seria muito importante.

Quando temos escritores e pensadores prediletos cuja obra amamos e com a qual aprendemos, mas que também estão, de uma forma ou de outra, apegados ao pensamento do dominador, isso é frustrante, independentemente de o apego ser relativo. E essa frustração está sempre presente, assombrando nossa apreciação e nosso prazer. Quando você é membro de um grupo sem direitos, explorado e/ou oprimido, no íntimo você sabe que qualquer pensador ou escritor que apoie a cultura do dominador, ainda que o faça a partir da inocência da ignorância, apoia um mundo que prejudica sua vida. Isso não é diferente de estar em um relacionamento com uma pessoa que na maior parte do tempo é carinhosa, mas que, vez ou outra, é abusiva. No longo prazo, um relacionamento desse tipo se enfraquece. Pessoas negras escreveram muito pouco sobre o impacto causado em nossa psique quando lemos obras com personagens que são desumanizados. É certo que meu prazer com a leitura de *As aventuras de Huckleberry Finn* nunca é tão completo quanto o de leitores brancos. Não

consigo admirar Huck com sinceridade, porque não há um campo de visão para mim que não inclua Jim. E nunca consigo ouvir a expressão *nigger jim*[14] sem me encolher toda. Sem dúvida, da mesma maneira, deve ser difícil para leitores de qualquer raça ou etnia que desaprendem o racismo olhar para Huck e vê-lo inequivocamente como herói. Isso, de fato, é uma questão política e de perspectiva.

Na faculdade onde leciono hoje, os professores com frequência escolhem um livro para todos os estudantes do primeiro ano lerem. No ano em que comecei a trabalhar lá, recebi um exemplar do livro que estavam lendo, um romance escrito por uma mulher branca sobre minas de carvão e a luta para criar sindicatos. Eles acreditavam que a leitura desse romance ajudaria os estudantes a compreender melhor o mundo da política na região da Appalachia [no sudeste dos Estados Unidos]. Ainda que a autora tenha claramente trabalhado para criar um novo papel para as personagens femininas brancas, representando-as como feministas, radicais, corajosas, sua descrição de personagens negras seguia um roteiro racista e estereotipado. Personagens masculinos brancos expressavam seu ódio racial ao longo do romance, e o homem negro radical pró-sindicato é brutalmente assassinado. Quando sugeri a meus colegas que isso poderia ser desanimador para estudantes negros da Appalachia, sobretudo para quem fazia parte da primeira geração a frequentar uma faculdade, por serem bombardeados pela ficção com sentimentos e descrições racistas tão intensamente negativas, responderam-me com a comum insistência de que o racismo expresso por personagens simplesmente “era assim no passado”. Obviamente, chamei atenção para o fato de que machismo e misoginia eram expressos abertamente naquela época, mas a autora parecia pensar ser importante oferecer uma imagem mais progressista das mulheres brancas. E novamente deve ser afirmado que é inerente a obras de ficção não serem obrigadas a estar em conformidade com os fatos ou com a realidade, e em geral elas não estão. Leitores precisam ser críticos quando personagens dão voz a intenso preconceito e ódio contra qualquer grupo.

Certamente, tenho mais disposição para ler obras do passado que apresentam pensamentos racistas, machistas e/ou homofóbicos quando há um contexto

maior, em que a visão expressa é mais ampla. Ao ler literatura contemporânea, estou menos inclinada a aceitar obras que representem qualquer grupo de modo violentamente discriminatório. Durante meus anos como estudante de pós-graduação, aprendi a ter pensamento crítico em relação a raça, classe social, gênero e sexualidade. E adquiri total consciência da realidade de que é quase sempre doloroso ser identificada com um grupo que é retratado de maneira estereotipada e odiosa, sobretudo por uma obra que reforça a hegemonia do patriarcado imperialista capitalista supremacista branco. Por exemplo, se estou dando aula sobre uma obra de ficção que descreve um estupro brutal, reconheço que qualquer pessoa na sala de aula que tenha sido vítima de estupro terá uma experiência de leitura diferente e deve fazê-la com cuidado. Sem necessidade de chamar a atenção para qualquer pessoa, posso simplesmente informar à turma que há na obra conteúdo que pode ser perturbador ou doloroso. Hoje, se eu fosse ensinar sobre meu querido William Faulkner, dedicaria mais tempo do que dediquei há vinte anos para debater o contexto político que é cenário de sua escrita, não para desvalorizar seu trabalho, de forma alguma, mas para permitir que estudantes tenham uma perspectiva apropriada em torno de sua submissão à cultura do dominador e de seu uso da ficção tanto para disseminar quanto para questionar esses valores.

Questões de diversidade tanto dentro quanto fora da sala de aula, antes abertamente abordadas, aos poucos têm sido relegadas à esfera do silêncio e da desinformação. À medida que a oligarquia global se torna a norma política, aqui e em todo lugar, precisamos de uma educação que considere a diversidade mundial. Mais que nunca, estudantes precisam aprender a partir de perspectivas não enviesadas, sejam elas conservadoras ou radicais. E, mais que nunca, estudantes e professores precisam compreender totalmente as diferenças de nacionalidade, raça, sexo, classe social e sexualidade, se quisermos criar formas de saber que reforçam a educação como prática da liberdade.

13. *Authors* é um jogo de cartas popular nos Estados Unidos, que surgiu na década de 1860. Um baralho contém 52 cartas com treze autores clássicos e suas quatro obras mais importantes. O objetivo do jogo é ter na mão as quatro obras de um mesmo autor. [N.T.]

14. No romance *As aventuras de Huckleberry Finn*, de Mark Twain, o personagem Jim é um escravizado que foge e tem a companhia de um garoto de catorze anos, pobre, branco, chamado Huckleberry Finn. Ao longo da história, a palavra *nigger*, que tem sentido pejorativo semelhante a "crioulo" em português, é usada para se referir a Jim, mas não compõe o nome da personagem. No entanto, a forma *nigger jim* foi perpetuada para se referir a ele. Ainda que possa haver expressão com semelhante efeito na língua portuguesa, a escolha foi por não traduzir o termo, pois se trata de uma experiência específica de racismo vivenciada por pessoas negras estadunidenses e que a tradução não alcançaria. [N.T.]

ensinamento 19
honrar os professores

Entre crianças em idade escolar, é possível notar uma reverência aos professores que logo desaparece. Crianças pequenas que saem de casa pela primeira vez e vão para a escola aprendem que devem confiar no professor para cuidar de seu bem-estar tanto quanto confiam no pai e na mãe. São conduzidas nessa confiança pelo pai e pela mãe, que acreditam que seus filhos podem ter fé nas intenções positivas do professor porque eles também têm essa fé. Se não fosse assim, não teriam a confiança de que professores podem cuidar de seus filhos com sabedoria. Apesar do valor que existe em se demonstrar respeito e consideração pelos professores, quando estudantes chegam à adolescência, tendem a considerá-los autoridades negativas ou inimigos explícitos. É impossível que a educação aconteça em um contexto em que as relações sociais são estruturadas por um modelo de disciplina e castigo. Quando dinâmicas explícitas de poder hierárquico transformam a dominação do fraco pelo forte em algo aceitável, os estudantes não respeitam os professores e vice-versa. De fato, podem até demonstrar deferência, mas o cerne dessa atitude não é respeito, é subordinação.

Ao conversar com professores, sobretudo os que ensinam em escolas públicas, ouvi queixas de que a falta de respeito pelos professores começa em casa. Muitos falam sobre a cultura narcísica de hoje em dia e seu impacto em pessoas jovens. Falam sobre como vários adolescentes desrespeitam o pai e a mãe, que cedem às vontades de filhos e filhas, mimando-os por medo de perder seu afeto. Infelizmente, há pais e mães que têm laços de apego tão fracos que se sentem ameaçados se a criança demonstra apego a um professor. Esses pais e mães temem que o professor exerça influência demais; portanto, incentivam filhos e filhas a desrespeitá-lo. Há casos em que um professor compartilha conhecimento que fortalece a autorrealização do estudante, mas esse crescimento não é promovido em casa.

Ao mesmo tempo, vários estudantes, sobretudo no nível superior, percebem a educação como mercadoria. Pensam nos professores como trabalhadores localizados em um nível baixo na “fábrica” de conhecimento, como prestadores de serviço, assim como empregadas e zeladores, os quais possivelmente foram ensinados a desconsiderar e desrespeitar. Certamente, nos *campi* onde estudantes pagam mensalidades muito caras, há uma tendência ainda maior de que os professores sejam vistos como trabalhadores com status inferior ao dos estudantes, já que estes se veem (via pai e mãe) pagando os salários dos professores. Frequentemente ocorre violência contra professores, tanto em escolas públicas quanto em universidades, quando estudantes se esforçam para subordiná-los. O medo da violência tem feito com que muitos professores sintam que o melhor é se manterem indiferentes aos estudantes. Eles imaginam que criar distanciamento emocional assegurará a inexistência de conflitos. No entanto, se não puder haver proximidade genuína entre professores e estudantes, o processo de aprendizagem fica prejudicado.

No ensino médio, pode ser que alguns estudantes gostem verdadeiramente de um professor, enxergando-o como uma influência importante, mas ainda assim é possível que demonstrem falta de respeito. Assim como os estudantes de ensino médio, os universitários talvez gostem de alguns professores em particular e, então, demonstrem deferência. No entanto, essa deferência pode ser afetada e expressa com intenção de agradar. Em geral, professores revelam especial consideração por um determinado estudante antes da reciprocidade desse estudante. Esse é um reflexo do desequilíbrio da organização do poder. Estudantes temem rejeição; professores também temem rejeição, mas em geral nossa autoestima está mais preservada.

Sempre que um professor, em todos os níveis, do básico ao superior, faz amizade com um estudante, há o risco de que o estudante enxergue esse envolvimento amigável como um gesto que substitui o relacionamento hierárquico, seja construtivo ou positivo, que sempre concede ao professor maior autoridade. Durante meus primeiros anos como professora assistente na Universidade Yale, descobri que é conveniente dizer aos estudantes no primeiro

dia de aula que eu provavelmente terei grande afeto por eles, mas que, se não trabalharem duro e não fizerem as atividades propostas, as notas refletirão a qualidade de seus trabalhos. Decidi expressar isso abertamente porque, no início de minha carreira no ensino, um estudante por quem sentia grande afeto não se saiu bem e ficou arrasado quando as notas refletiram como era desajeitada sua participação em sala de aula. Ele veio ao horário de atendimento individual e afirmou repetidas vezes: “Pensei que você gostasse de mim”. Dizendo que eu ainda gostava dele, chamei sua atenção para o modo como seria um desserviço se eu o recompensasse com uma nota que ele não merecia.

O pressuposto de que afeto desfaz a natureza desigual do laço entre professor e estudante é um dos motivos pelos quais é difícil para os estudantes, em nossa sociedade, reverenciar professores. Em qualquer sociedade governada pela política patriarcal imperialista capitalista supremacista branca, a maioria dos relacionamentos envolvendo hierarquia será estruturada usando o modelo de dominação. Ao explicar esse modelo em seu livro *The Power of Partnership: Seven Relationships That Will Change Your Life* [O poder da parceria: sete relacionamentos que vão mudar sua vida], Riane Eisler escreveu: “No modelo de dominação, alguém tem que estar no topo e alguém tem que estar embaixo. Quem está em cima controla quem está embaixo. Pessoas aprendem, logo no início da infância, a obedecer ordens sem questionar”. Uma vez que vários de nossos alunos pensam dessa maneira, eles são com frequência obedientes e demonstram bastante deferência sem sentir afeto genuíno.

Uma grande transformação na educação acontecerá em nossa cultura quando professores em todos os níveis receberem o respeito que merecem. Quando professores são honrados, profunda e respeitosamente admirados, nossa habilidade para ensinar aumenta, assim como a habilidade de nossos estudantes para aprender. Isso, com frequência, não é compreendido em sociedades ocidentais em que reverência é confundida com subordinação. Para honrar um professor com reverência não é necessário haver subordinação. Em uma sociedade democrática em que há tanta ênfase na igualdade, há uma tendência a esquecer que desigualdade não necessariamente significa haver dominação. No

início do movimento feminista, várias professoras feministas se preocupavam em não serem dominadoras, desumanizando estudantes e exercendo um poder injusto sobre eles; então, se esforçavam para agir como se professores e estudantes fossem iguais. Essa negação da realidade da hierarquia tornou difícil para os estudantes respeitarem totalmente os professores e aprenderem. Isso fez da sala de aula uma comunidade sem integridade.

Não somos todos iguais na sala de aula. Professores têm mais poder que estudantes. E, na cultura do dominador, é fácil para os professores usarem mal esse poder. Com frequência, estudantes que foram criados sob um pensamento dominador se sentem desconfortáveis com qualquer professor que repudie esse paradigma e busque criar reciprocidade na sala de aula. No contexto da reciprocidade, pode surgir uma parceria entre professor e estudante. Nessa parceria, pode haver afeto e amizade, ao mesmo tempo que pode haver merecido respeito pelo papel do professor. Riane Eisler sugere que “o modelo de parceria apoia relações recíprocas de respeito e carinho” e, sobretudo, que “as formas de exercício do poder empoderam, em vez de tirar poder do outro”. Para alcançar um senso maior de reciprocidade em sala de aula, os professores devem ter coragem de ensinar aos estudantes a importância do respeito e da consideração mútuos. Devemos estar dispostos a reconhecer a hierarquia, que é a realidade de nosso status diferenciado, e, ao mesmo tempo, demonstrar que diferença de status não precisa levar à dominação ou a qualquer forma de abuso do nosso poder. Quando nossa sociedade realmente valorizar o ensino, incorporará rituais de consideração que ensinarão todo mundo, principalmente os estudantes, a reconhecer e respeitar os professores. Professores que recebem respeito e reverência de seus estudantes sabem o quanto essa afirmação aumenta nosso poder de ensinar e nossa satisfação com o ensino.

ensinamento 20
professores
contra o ensino

Por acreditar que a educação é importante para a autorrealização e o autodesenvolvimento, dedico tempo para incentivar pessoas que nunca tentaram ingressar na faculdade — ou desistiram dela sem se formar — a voltar a estudar. Uma das explicações que mais escuto para não terem conseguido completar o curso é o fato de as aulas que frequentaram terem sido "muito entediantes". Quando pedimos para as pessoas explicarem o que significa uma aula entediante, em geral elas culpam o professor. Não pensam na sala de aula e no que acontece lá como uma criação a partir da interação mútua entre professores e estudantes. Para eles, a sala de aula "pertence" ao professor ou à professora, e ela ou ele é o único fator determinante dos acontecimentos. É dessa forma que a maioria dos estudantes tem sido ensinada a pensar sobre a educação escolar. No entanto, o que acontece dentro da sala de aula, inclusive nas que são entediantes, jamais é determinado simplesmente pelo professor.

Durante meus estudos de graduação e pós-graduação, eu pensava que a maioria de meus professores não era interessante. Muitos pareciam tediosos porque não tinham qualquer entusiasmo com relação ao conhecimento que procuravam transmitir. Em retrospecto, me lembro muito pouco daquelas aulas; recordo-me principalmente do tédio. Durante a graduação em inglês, com frequência ficava encantada com os livros citados na ementa do curso, mesmo quando não achava a aula expositiva e/ou o debate em sala interessantes. Quando professores propõem leituras intrigantes, elas podem servir de base para o aprendizado, ainda que a sala de aula não seja um espaço envolvente. Durante meus primeiros anos como professora, eu não queria ser, de jeito algum, entediante; então, tentei criar estratégias de ensino para envolver todos nós. Naquela época, ao pensar criticamente sobre o ensino, concentrei-me na sala de aula como uma comunidade de aprendizagem que exigia participação mútua da professora e dos estudantes. Fazer com que os estudantes soubessem que participavam da criação

e do sustento da dinâmica construtiva da sala de aula ajudou a diminuir minha impressão inicial de que a responsabilidade de tornar a sala de aula um espaço de aprendizagem interessante era apenas minha.

Hoje, quando um estudante se aproxima de mim para reclamar que um professor é tedioso, minha primeira reação é perguntar o que esse estudante faz para contribuir com a dinâmica da sala de aula. É evidente que professores têm mais poder e, de fato, mais responsabilidade pelo que acontece na sala de aula, mas estudantes também determinam a dinâmica. Mesmo que um professor seja especialmente ditatorial e opte por ser o principal emissor em sala de aula, o fato de os estudantes serem receptores ativos ou passivos determinará se a energia da sala de aula é positiva ou negativa. De maneira simples, há ocasiões em que uma aula ministrada por um professor entediante e/ou que não se comunica se torna interessante devido ao entusiasmo e ao engajamento dos estudantes.

Em seu livro *Learning Redefined* [O aprendizado redefinido], o professor Dennis Rader argumenta que "ensinar é uma posição de liderança". No entanto, muitos professores talvez não tenham qualquer habilidade para liderar, ainda que verdadeiramente amem o assunto que escolheram estudar. As deficiências dessas pessoas como professores se torna ainda mais prejudicial quando os estudantes são ensinados à submissão. Rader explica: "À medida que redefinimos o aprendizado, analisamos o que alimenta os estudantes intelectual e emocionalmente […]. Jamais devemos ensinar a submissão impensada. E também não devemos ensinar de maneira que provoque ressentimento e resistência". Assim como o desejo dos estudantes de aprender deve ser incentivado e alimentado, professores precisam aprender formas eficazes de ensinar. Uma estudante com necessidades específicas compartilhou comigo que teve aulas com um professor que falava tão rápido que a maioria dos estudantes não conseguia acompanhar suas instruções, mas ninguém apresentou uma crítica construtiva. Estudantes reclamavam entre si, mas não compartilhavam com o professor a informação que poderia tê-lo ajudado a se tornar um líder melhor. Rader sugere que, "quando compreendermos a natureza do aprendizado, esqueceremos todo esse treinamento em metodologias e ajudaremos os

professores a entenderem como criar e manter condições propícias em sala de aula para o desenvolvimento do processo de aprendizagem". A maioria dos professores quer trabalhar de forma eficiente. Pouquíssimos querem ser entediantes.

É mais fácil dar assistência a um professor engajado no assunto, mas que carece de habilidades em comunicação, e mais difícil intervir em uma sala de aula onde o professor parece estar totalmente desengajado e cuja abordagem desumaniza os estudantes. Uma mulher negra, brilhante, com mais de quarenta anos de idade, que decidiu voltar para a faculdade e completar os dois anos que faltavam para se graduar, descobriu que o obstáculo mais difícil era o esforço para encontrar significado nas aulas em que professores simplesmente não estavam engajados. Com frequência, professores considerados terrivelmente tediosos e/ou desinteressados lecionam disciplinas obrigatórias. Em geral, essas aulas não podem ser evitadas. Na maioria das vezes, em um contexto como esse, os estudantes não aprendem; mesmo quando conseguem regurgitar o material de leitura obrigatória, eles o esquecem rapidamente quando saem da sala de aula. Infelizmente, professores que não se importam nem um pouco se efetivamente ensinam seus estudantes tendem a não notar como suas ações os desencorajam e os prejudicam.

Apesar de não ser fácil para os estudantes desafiar e mudar essas circunstâncias, há formas de tentar melhorar a situação. A melhor intervenção pode ser a escrita, por todos os estudantes, de uma carta, que pode ou não ser assinada, para falar de sua experiência em sala de aula, relatando o que não está funcionando, enquanto também compartilham suas intenções positivas e suas expectativas em relação ao curso. Talvez um professor que pareça desinteressado tenha chegado a esse ponto como resposta a estudantes que pareciam desinteressados. Obviamente, há casos de professores devotos da cultura do dominador e que, como consequência, não enxergam os alunos como merecedores de respeito. A única esperança em uma situação como essa é que os estudantes possam encontrar apoio e afirmação em suas interações uns com os outros. Em qualquer sala de aula, é importante que professores, assim como

estudantes, recebam críticas construtivas. Um professor que não tem consciência de que se comporta de maneira prejudicial e desumanizadora, quando confrontado, provavelmente mudará seu comportamento. Professores que usam sua posição de autoridade para disseminar sistemas de dominação, como racismo, machismo, homofobia, elitismo ou favoritismo, devem ser evitados. Ainda assim, é importante fazer com que saibam, seja por meio de encontros cara a cara ou por cartas anônimas, como suas ações machucam e prejudicam estudantes. De vez em quando, até mesmo o mais consciente professor pode involuntariamente deixar de dar a um estudante a atenção e o valor necessários. Talvez o estudante saia desse encontro diminuído. Mais uma vez, não é possível que os professores trabalhem para reparar feridas se não nos deixarem cientes de quando e por que um estudante ficou magoado.

Qualquer estudante que vai para a faculdade com a autoestima frágil pode ser mais facilmente ferido. Estudantes de grupos minoritários, quando ingressam na faculdade pela primeira vez, talvez se sintam mais vulneráveis. Talvez reajam a professores brancos que os tratam de forma desumanizadora simplesmente largando o curso ou sendo reprovados. À medida que o ensino e o aprendizado são redefinidos, espero que haja treinamento para professores com o objetivo de ajudá-los a compreender melhor o comportamento que diminui os estudantes e o comportamento que promove o aprendizado.

ensinamento 21
autoestima

Apesar de a realidade mostrar que a maioria dos estudantes de pós-graduação tentará uma carreira na área de ensino, há pouco ou nenhum foco em nos treinar para sermos professores. O pressuposto parece ser que professores que estão se preparando para ensinar nos níveis fundamental e médio precisam de formação específica, mas não os que estão estudando para ser professores universitários. Nesse contexto, não surpreende que o problema da autoestima nunca seja levantado como uma questão que todos os professores talvez precisem abordar a fim de nos prepararmos para ensinar com excelência. Sempre se aceitou a noção de que pessoas inteligentes têm boa autoestima e, portanto, não precisam se esforçar para fortalecê-la. Na verdade, várias crianças "inteligentes" nutrem sentimentos profundos de baixa autoestima e aprendem que o sucesso acadêmico pode ser o melhor disfarce.

Em termos gerais, a maioria das pessoas pensa que autoestima significa sentir-se bem em relação a si mesmo. Oferecendo uma compreensão mais ampla de autoestima, o psicoterapeuta Nathaniel Branden compartilha a ideia de que a autoestima completamente realizada é "a sensação de sermos apropriados para a vida e para as exigências da vida". Ampliando a explicação, ele afirma que

> a autoestima é a confiança em nossa habilidade de pensar, confiança em nossa habilidade de lidar com os desafios da vida e confiança em nosso direito de sermos bem-sucedidos e felizes, o sentimento de ter valor, de merecer, de ter direito a afirmar nossas necessidades e desejos, alcançar nossos valores e aproveitar os frutos de nossos esforços.

Dada essa definição, fica evidente que o desenvolvimento da autoestima deveria começar cedo na vida, sendo reforçado à medida que o indivíduo cresce e amadurece. De fato, escolas públicas constituem um espaço educativo onde se debatem questões de autoestima, geralmente em relação às necessidades de crianças pobres de grupos explorados e/ou oprimidos desprovidos de direitos.

Para muitas dessas crianças, a escola se torna o local onde, Branden sugere, recebem uma segunda chance, “uma oportunidade de adquirir uma ideia melhor de personalidade e uma perspectiva de vida melhor do que a oferecida em casa”. Obviamente, é um pressuposto comum no cenário das escolas públicas de hoje que a escassez de recursos e a superlotação das salas de aula dificultam a prática do ensino. Nesses contextos, há pouco espaço para reparar a autoestima ferida.

Como professora universitária, encontro estudantes com a autoestima profundamente ferida. Essas feridas são sérios obstáculos para o aprendizado. Estão presentes tanto em estudantes com baixo índice de sucesso acadêmico, vindos ou não de grupos explorados e/ou oprimidos e possivelmente de famílias disfuncionais, quanto em estudantes que talvez tenham bastante confiança em sua inteligência, mas que provavelmente também venham de lares disfuncionais onde foram envergonhados e desrespeitados. Em meus primeiros livros sobre ensino, falei sobre como a educação que recebi na graduação agredia uma autoestima já frágil. Em minha experiência, professores que tinham prazer em envergonhar e humilhar estudantes específicos, escolhidos como bodes expiatórios, eram o padrão. Em geral, eram homens e, com muita frequência, brancos. Quanto mais eram considerados “brilhantes” por seus colegas, mais se sentiam autorizados a desumanizar e violentar estudantes impunemente.

Com frequência, dou palestras em faculdades de artes liberais pequenas, exclusivas, predominantemente brancas, onde estudantes negros ou não brancos expressam profunda raiva em relação ao racismo da instituição e à prática racista de professores brancos. Isso sempre me levou a refletir sobre as razões pelas quais aqueles que são considerados os melhores e mais brilhantes desses grupos escolhem recorrer à “branquitude” para receber educação e então gastar uma enorme quantidade de energia reclamando da onipresença da branquitude. No entanto, ao longo dos anos, reunindo-me com vários desses estudantes e ouvindo suas histórias, percebi que o cerne de suas reclamações frequentemente não é apenas o racismo, mas a maneira como professores violaram seu espírito, desrespeitando-os e envergonhando-os. Se você cresceu em escolas onde era “escolhido” e, às vezes, saudado por ser inteligente, é quase traumático entrar

depois em instituições de ensino superior onde talvez você seja simplesmente ignorado. Nesses locais, você pode ainda ser o melhor e mais brilhante, mas os professores talvez não demonstrem qualquer interesse por suas respostas ou por sua performance acadêmica, invisibilizando-o. Essa prática de desumanização é muito mais insidiosa que qualquer ataque direto. De fato, quando alguns professores me ridicularizaram ou foram sarcásticos, atacando minha autoestima, em geral reagi com raiva, para me abrigar e me defender. A manutenção dessa raiva foi, frequentemente, um obstáculo que me impediu de vivenciar o prazer do aprendizado. Felizmente, encontrei alguns professores, raros em meu tempo de faculdade, que me ofereceram a oportunidade de aprender o pensamento crítico e que me mostraram como ter discernimento.

Um dos principais problemas envolvendo autoestima em sala de aula é que a maioria dos professores carece desse traço de caráter, que é crucial. Ao mesmo tempo que são muito capazes de aprender com os livros, vários professores vêm de famílias disfuncionais e de escolas onde o pensamento independente era desencorajado e punido, onde envergonhar, culpar e abusar verbalmente era a norma. Não é de se espantar que nossas salas de aula sejam frequentemente espaços dominados por valores autoritários. Ao descrever o contexto que produz a criança interior ferida, o terapeuta John Bradshaw conclui que regras familiares fundamentadas na prática de envergonhar negam as cinco liberdades: “poder de distinguir, de pensar e interpretar, de sentir, de querer e escolher e o poder de imaginar”. Essas regras estão presentes em pedagogias venenosas. Quando estudantes me procuram com histórias sobre como sua humanidade foi agredida por professores, sobretudo por professores tiranos com os quais precisam fazer disciplinas obrigatórias, eu os incentivo a enxergar essa inevitável realidade como uma prática para o fortalecimento da autoestima. Se a falta de autoestima de um estudante é tão grave a ponto de o fato de estar em uma sala de aula ameaçar sua vida, ele deve ser orientado a buscar ajuda apropriada e alternativas necessárias. Espero que, à medida que a pedagogia progressista ganhe mais espaço, haja caminhos para que as pessoas em formação para serem professores, seja no ensino básico ou no superior, trabalhem sua autoestima ferida.

Enquanto professores universitários continuam a falar pouco sobre autoestima, aqueles entre nós que se importam escutam o espírito devastado de nossos estudantes quando eles nos procuram, de portas fechadas, e, infelizmente, quando os visitamos em hospitais ou clínicas, onde tentaram descansar a vergonha em paz, por meio do suicídio. Nesses momentos, sentimos quão profunda é a desesperadora perda de seu senso de personalidade. Não raro, professores negam o enorme poder que manejamos em relação à autoestima de um estudante. Professores que reconhecem esse poder têm muito mais probabilidade de usá-lo para criar consciência nos estudantes, de tal forma que eles possam se dar conta do próprio potencial. É o professor quem deve reconhecer, em primeiro lugar, o tesouro escondido no estudante que tem a autoestima ferida. Trabalhar para revelar esse tesouro é o processo mútuo que prepara o terreno onde o estudante construirá uma autoestima saudável.

Tenho testemunhado o processo de crescimento psicológico de estudantes negros que aprendem a descolonizar a mente, deixando para trás os resíduos de uma doutrinação racista que não permitiu que tivessem um terreno firme onde construir uma noção positiva de personalidade e identidade. Nos primeiros anos em que dei aulas na universidade, também sofri, de certa forma, uma lavagem cerebral e senti que meu papel principal era transmitir conhecimento, que minha função não era ser terapeuta. Ainda assim, logo ficou evidente que, se a falta de autoestima era uma barreira para o aprendizado dos estudantes, eu teria que ajudá-los a trabalhar em sua remoção, para que a informação e o conhecimento que eu esperava compartilhar pudessem ser alcançados por eles de forma construtiva.

Passei a aceitar a necessidade de assistir meus estudantes em seu crescimento psicológico quando comecei a enxergar esse trabalho como algo que enriquecia minha prática de ensino, em vez de diminuí-la. Isso ficou ainda mais evidente quando encontrei estudantes muito inteligentes com desempenho fraco, devido à baixa autoestima. Se eu quisesse ensiná-los, teria que abordar essa questão. Certamente, há vários estudantes “inteligentes” que conseguem aprender as regras do jogo de armazenar informação e vomitar fatos quando necessário, o

que faz parecer que uma autoestima saudável não é essencial para o processo de aprendizagem. No entanto, suas falhas ficam aparentes à medida que os acompanhamos ao longo dos anos de estudo e quando iniciam suas carreiras como professores. Eles são mais propensos a se tornarem autoritários, autocráticos, infelizes em sala de aula, sádicos com os estudantes ou simplesmente maus.

Professores conseguem promover uma autoestima saudável entre os estudantes quando demonstram ter consciência de seu potencial e valorizá-lo. Isso não significa que elogios devem ser distribuídos indiscriminadamente. Significa, sim, que chamar atenção para as qualidades de um estudante e incentivá-lo a trabalhar a partir dessa base pode proporcionar a confiança necessária que é chave para construir uma autoestima saudável. Em minha sala de aula, trabalho para ensinar os estudantes a como avaliar o próprio progresso, para que eles não trabalhem com a finalidade de me agradar e obter notas boas. Eles são empoderados quando trabalham de maneira a reconhecer que são responsáveis pela nota que recebem. Esse empoderamento reforça uma autoestima saudável.

Espero que no futuro todos os professores sejam formados para considerar a autoestima saudável um componente crucial e necessário do processo de aprendizagem, tanto para professores como para estudantes. Quando essa consciência se tornar lugar comum, todos teremos oportunidade de crescer psicologicamente, de tal forma que o ensino e o aprendizado sejam um espaço para a superação de problemas, no qual respeito mútuo, cuidado e cooperação sejam a base de uma educação significativa.

ensinamento 22
o prazer
da leitura

Embora eu tenha crescido em um lar da classe trabalhadora como uma dos sete filhos de uma família patriarcal cujo pai trabalhava e cuja mãe era dona de casa, meus pais eram leitores. Eles acreditavam no poder dos livros. E, naturalmente, valorizavam a educação como meio de mobilidade social. Desde o início da infância, eu era incentivada a ler. Mesmo que Rosa Bell, minha mãe, jamais tenha se formado no ensino médio, ela se gabava de sua paixão pela leitura e procurava, com muito entusiasmo, compartilhá-la comigo. Contra a vontade de meu pai, ela estava disposta a gastar dinheiro com livros para que eu conhecesse o orgulho de possuí-los e a alegria de vivenciar uma dádiva contínua: um livro que pode ser lido repetidas vezes. Eu não lia silenciosamente para mim mesma. Eu carregava meus livros pelo bairro para ler para os idosos e os acamados e compartilhar com eles meu tesouro.

Assim como nossa jovem mãe, nosso pai, que era mais velho, valorizava a leitura. Ele concluiu o ensino médio e tinha licença para ser barbeiro, mas, em vez disso, escolheu ter trabalhos estranhos, e acabou atuando por mais de trinta anos como zelador nos correios. Nosso pai era leitor. A única estante de livros em nossa casa era cheia de obras escolhidas por ele, a chique coleção de enciclopédias, livros escritos por autores negros, os clássicos da literatura ocidental branca. Meu pai, Veodis, era um homem da raça;[15] ele acreditava que, se as pessoas negras quisessem ter uma vida melhor, teríamos que lutar para conquistar direitos civis e nos educar. Como vários de seus contemporâneos, ele acreditava que aprender a ler e a ter pensamento crítico sobre o mundo em que vivemos era mais importante que uma formação superior, que diplomas.

Em retrospecto, compreendo agora a sabedoria existente nessa crença de meu pai, de que era mais importante saber ler e pensar que ter educação formal, sobretudo porque, segundo as estatísticas, “a estimativa oficial de cidadãos estadunidenses analfabetos hoje está em quarenta milhões”. Ao citar esse

número em seu polêmico e perspicaz *Gag Rule: On the Suppression of Dissent and the Stifling of Democracy* [Lei da mordaça: sobre a supressão da dissidência e a opressão da democracia], Lewis Lapham comentou:

> Seis entre dez adultos estadunidenses jamais leram um livro de qualquer tipo, e os relatórios das frentes educacionais do país pareciam relatórios sobre as fatalidades de uma guerra perdida. As testemunhas contam histórias fúnebres sobre pesquisas que revelam que um quarto dos adultos entrevistados ignorava a notícia de que a Terra gira ao redor do sol, que praticamente a maioria dos calouros em faculdades (68%) tem dificuldade para encontrar a Califórnia no mapa […].

Conheço em primeira mão a experiência de dar aulas para estudantes que simplesmente têm pouco ou nenhum interesse em ler. Professores que lecionam disciplinas de literatura encontram leitores relutantes e hostis em todas elas. Minha decisão de parar de ensinar em tempo integral foi influenciada pela apatia de meus estudantes em relação à leitura. E ainda que, ao longo de minha carreira no ensino, eu tenha encontrado estudantes incríveis, totalmente engajados com o material colocado diante de seus olhos, os não leitores simplesmente começaram a ser uma presença tóxica, interrompendo o debate em sala de aula. Era sempre assustador quando estudantes que não haviam lido o material obrigatório queriam se expressar verbalmente durante o debate.

Em contraste com a maioria de meus colegas, consegui arrumar um lugar para meu trabalho acadêmico que me permitia lecionar para públicos de estudantes, funcionários e docentes que leem, que querem se engajar com o material indicado. Em vez de ensinar em sala de aula em tempo integral, promovo curtas residências intensivas; nessas sessões, leitores leem. Obviamente, há muita discussão sobre o papel da tecnologia, principalmente a respeito de os computadores tomarem o lugar dos livros, mesmo que ler livros no computador jamais seja a mesma coisa que segurar um livro na mão, retornar a páginas sem a ajuda da eletricidade ou de baterias, ler trechos em voz alta para si mesmo ou para outra pessoa, ler o livro na cama, demorar-se em algumas páginas. Para muitas pessoas, o livro é vital à prática da constante releitura, mas ainda mais

essencial é sua necessidade para o aprendizado genuíno. Livros nos convidam a imaginar.

A maioria dos professores reconhece, pela própria experiência, que novas tecnologias, sobretudo os computadores, podem ser ótimos meios de aquisição de informação, mas também podem violentar os sentidos e embotar a imaginação, se mal utilizados. Já há estudos que indicam que crianças com habilidades avançadas no uso de computadores são incapazes de ser imaginativas. Ninguém que usa computadores de forma excessiva e contínua pode duvidar que o papel que desempenhamos diante do teclado é frequentemente passivo. Quando comentei com colegas que tenho dificuldade com a ortografia, eles olharam para mim como se eu tivesse enlouquecido, e exclamaram: “Você não tem corretor ortográfico no computador?”. Minha insistência em melhorar meu vocabulário lhes parece perda de tempo. Certamente, ler funciona para trazer palavras novas à minha vida.

Depois de mais de trinta anos lecionando em cursos que exigem leituras obrigatórias intensas, comecei a aceitar que meu pai estava correto em sua crença de que ser um leitor crítico era mais importante que ter educação formal e conquistar diplomas superiores. A maioria da população dos Estados Unidos para de ler livros depois de se formar no ensino médio, e mais ainda depois de receber o diploma de graduação. Notadamente, houve um tempo na história de nossa nação em que comprar um livro (em vez de pegá-lo emprestado da biblioteca pública) era, em geral, sinal de pertencimento a uma classe social próspera ou de que a pessoa estava batalhando para sair de uma classe social inferior. Hoje em dia, pessoas de todas as classes compram livros. De fato, as livrarias com cafés e poltronas confortáveis tornam a palavra impressa — revistas, jornais, livros — acessível para todas as pessoas. Ainda assim, esse mundo da abundância de material para leitura ainda não criou uma cultura em que ler livros seja uma coisa “legal” de se fazer. Tornou-se possível para muitas pessoas ter um livro, até mesmo jogar um livro fora. Enquanto eu crescia, na década de 1950, posso dizer com segurança que nunca vi uma pessoa jogar livros no lixo. Nas raras ocasiões em que se descobria um livro descartado, ele

era salvo. Nestes tempos de excesso material por todo o país, as pessoas jogam livros no lixo ou simplesmente os depositam na calçada, em estilo nova-iorquino. Agora, em nossa cultura do consumo, livros são mercadorias tão descartáveis quanto papel higiênico. Uma cultura que não valoriza o livro como artefato não valorizará a leitura.

A intervenção da apresentadora Oprah Winfrey foi certamente importante e positiva, por usar seu poder midiático para promover livros e incentivar a leitura, mas, ainda assim, vários dos títulos que estiveram em seu programa estão entre os livros descartados com mais frequência. Uma vez que o livro passou a ser visto como mera mercadoria, objeto de exibição ou compra da moda, menos livros são lidos. Com frequência, minha resenha sobre um livro diz simplesmente “o mais comprado, o menos lido”. Não conheço qualquer estudo que investigue o que motiva o consumidor a comprar livros e não os ler. Há gente que compra um livro e nunca tem tempo para abri-lo. Cansados de ver largado pela casa um livro comprado, mas não lido e jamais aberto, livram-se dele.

A maioria dos leitores de livros, sobretudo professores e bibliotecários, não prevê um tempo em que livros deixem de ter importância, em que a alfabetização não seja considerada tanto um direito quanto uma necessidade para a cidadania responsável. Ainda assim, por toda a nação, bibliotecas estão sendo fechadas por falta de recursos financeiros. Há muitas cidades do país sem livrarias. A depressão econômica está mudando o destino do livro. Por todo lado, livrarias e livreiros independentes estão fechando, porque não conseguem vender mercadoria suficiente para sobreviver economicamente em um contexto de aluguéis caros e estabelecimentos com preços exorbitantes. Quando o movimento feminista contemporâneo estava em seu ápice, livrarias pequenas de mulheres abriram por todo o país. Hoje, a maioria desses estabelecimentos fechou.

As livrarias independentes são um dos poucos lugares que oferecem ao público acesso a material dissidente. Livros que talvez não sejam encontrados em livrarias de rede, porque não há grande demanda por eles, encontram um lugar e

um leitor na pequena livraria independente. À medida que essas livrarias fecham suas portas, fica mais fácil para bibliotecários discriminadores e donos de livrarias de grandes redes banirem determinados livros ao não lhes dar espaço nas prateleiras. Eles não precisam anunciar ao público que certos livros não estarão disponíveis, porque a encomenda e a compra de livros é um processo feito nos bastidores. De fato, é possível, devido ao crescente hiato entre pessoas com privilégio econômico e pessoas sem esse privilégio, que chegue um tempo em que somente pessoas com recursos tenham seus próprios livros. Dada essa possibilidade, fica ainda mais importante que cidadãos trabalhem no sentido de manter as bibliotecas públicas; elas são o espaço institucional onde a educação democrática fundamentada na alfabetização é mais valorizada.

Há muito debate sobre as mudanças demográficas nos Estados Unidos, com destaque para o fato de que cidadãos de pele branca serão minoria no futuro. Esse fato não se correlaciona com esforços para tornar possível a alfabetização de cidadãos não brancos recém-nascidos, criados em lares onde talvez não se fale inglês. Sem alfabetização, essas novas populações ficam simplesmente condenadas a receber salários de escravos, favorecendo uma classe privilegiada de escravizadores que preferem seus trabalhadores surdos e mudos. Estudos recentes em alfabetização revelam que homens negros estão rapidamente formando um dos grupos mais analfabetos em nossa sociedade. Vários homens negros vivem a maior parte da vida adulta em prisões. No passado, o cárcere foi o lugar onde muitos homens negros descobriram os livros e a leitura pela primeira vez na vida. Forças conservadoras em nosso país querem negar a todos os detentos o acesso a livros, sob o argumento de que ler é um luxo, e não direito. A privação do direito à leitura é considerada uma punição merecida. O fato de qualquer pessoa desejar negar acesso à alfabetização em nosso país ameaça o futuro da democracia.

Sempre que um público me pede para relatar minha trajetória — da classe trabalhadora negra em uma cidade pequena segregada até me tornar uma conhecida intelectual —, destaco o que significou para mim a leitura e a importância das bibliotecas públicas. Ler permite a todo cidadão desta nação e

do mundo assumir responsabilidade cívica. É impossível sermos agentes adequados de nosso ambiente, cuidando de nós mesmos e do mundo, sem a habilidade de ler. Professores em todos os contextos de educação são os indivíduos que carregam a maior responsabilidade ética e política em promover o poder da leitura. Porque, em contraste com outros cidadãos, uma das características de nosso trabalho é promover o aprendizado. E não é possível haver aprendizado por meio do livro sem alfabetização. Estudantes que não têm habilidade básica de leitura não conseguem aprender em sua capacidade total. O mesmo ocorre com estudantes com ótima habilidade de leitura, mas que se acostumaram a desvalorizar o ato de ler. Se cada vez mais estudantes enxergarem o aprendizado somente como meio de conquistar sucesso econômico, se eles não perceberem a conexão direta e imediata entre a leitura e seus objetivos profissionais, o poder e o prazer da leitura talvez lhes pareçam totalmente desimportantes.

Agora mais velho, com quase noventa anos de idade, meu pai ainda é leitor. Atualmente, ele precisa usar uma enorme lupa para enxergar as palavras na página. Hoje, para ele, ler é um processo lento e difícil, mas ainda é uma forma de conhecer o mundo — o que é essencial para os processos de viver, pensar e sonhar. E, mais que qualquer outra coisa, a capacidade de ler o mantém em contato com um mundo para além de si mesmo; oferece a possibilidade de se conectar. Esse é o presente que a leitura me deu quando criança, nascida e criada na classe trabalhadora, no mundo de uma cidade pequena com limites bastante rígidos. Exatamente como diz o adesivo de para-choque: “Um livro é uma dádiva contínua”. Ler me deu o poder de viajar para lugares com a mente e a imaginação. Ler expandiu minha consciência. Ao estabelecer as bases para uma paixão por palavras e ideias, ler tornou possível o impossível.

15. No original, *race man*. A expressão “homem da raça” se refere a defensores dos direitos de pessoas africanas e seus descendentes, confrontando as ameaças para o bem-estar de pessoas negras. Para uma reflexão mais ampla sobre esse termo, ver Hazel V. Carby, *Race Men* [Homens da raça] (Cambridge: Harvard University Press, 1998). [N.T.]

ensinamento 23
vida intelectual

Quando eu estava crescendo em nossa cultura sulista negra segregada, desde cedo já sabia que queria ser escritora. Eu sabia que o que eu não queria ser era professora. O ensino, como profissão, não me interessava, porque parecia exigir habilidades que eu não tinha. Exigia que a pessoa fosse capaz de se comunicar bem quando estivesse falando para os outros, estar disposta a suprir as necessidades dos outros, ser capaz de se colocar diante de grupos de pessoas jovens e falar, ser capaz de disciplinar e punir, e estar disposta a julgar os outros. Os professores que eu conhecia ensinavam em escolas públicas de ensino fundamental e médio. Eu não conhecia nenhum professor universitário. Jamais havia estado em um *campus* universitário. Sinceramente, apesar de ser uma boa aluna, constar na lista de honra e tudo mais, quando eu estava no ensino médio não pensava muito sobre ir para a faculdade. E descobri que não precisava pensar sobre isso, porque outras pessoas (meus pais, professores, orientadores educacionais) estavam prontas para tomar as decisões por mim. Nos nossos ambientes autoritários e patriarcais da casa, da igreja e da escola nos anos 1950, ninguém queria saber quais eram meus desejos. Era dado como certo: o destino de garotas inteligentes era ser professoras quando crescessem. E garotas negras inteligentes da classe trabalhadora e pobre tinham duas opções: limpar a casa de outras pessoas ou lecionar em escolas. Enquanto todo mundo sabia que era possível escapar dessas profissões se apaixonando e embarcando em um casamento tradicional em que a mulherzinha ficava em casa, isso era coisa de fantasia romântica. A maioria das garotas negras inteligentes, garotas pobres e de classe trabalhadora, morando no sul segregado, sabia desde o ensino médio que tinha muito mais probabilidade de se tornar trabalhadora, independentemente de se se casariam ou não. Poucas mulheres casadas de origem pobre tinham o luxo de ficar em casa.

Apesar de eu querer escrever livros, jamais vi isso como caminho para ganhar dinheiro. Quando me formei no ensino médio, o mundo estava só começando a acordar e a escutar a voz de mulheres negras. Com frequência, imagino como teria sido minha vida se eu não tivesse atingido a maioridade no auge do movimento pelos direitos civis e do movimento pela libertação das mulheres. Essas revoluções incríveis e profundas definiram meu destino. Esses movimentos por justiça social me possibilitaram ir para a faculdade, receber bolsa e obter financiamento, e, o mais importante, fizeram com que eu tivesse certeza de que poderia mesmo ser escritora. Durante meu último ano de graduação e ao longo da pós-graduação, mergulhei no trabalho intelectual. Ao descobrir uma paixão por trabalhar com ideias, por pensamento crítico e teoria, encontrei um novo caminho para mim. Mais uma vez, foram a luta antirracista por direitos civis e o movimento feminista que serviram como espaços para os quais eu canalizava meu desejo de desenvolver trabalho intelectual, de me tornar uma crítica cultural.

Apresento esse contexto para afirmar que há motivos potentes para um indivíduo escolher ser um intelectual em uma sociedade anti-intelectual. Obviamente, apenas nos últimos trinta anos mulheres negras puderam, individualmente, reivindicar sua escolha por uma vida intelectual como vocação. Um aspecto central em minha carreira acadêmica tem sido a produção de teoria feminista e de crítica cultural. Acreditando que a crítica, quando é sobretudo construtiva, aumenta e ilumina nossa compreensão do mundo, de um assunto ou de um texto específico, eu não estava preparada para os comentários que recebi de estudantes, colegas, amigos e família, revelando que eles não somente enxergavam o trabalho da crítica como negativo, sempre e somente um ataque, como também enxergavam outros críticos e a mim mesma como pessoas hostis. Colegas até muito inteligentes me disseram que “a crítica é satânica”, que é trabalho do demônio. É certo que o trabalho de desconstrução parece ter um elemento potencialmente destrutivo. Críticas desconstrutivas eram e são capazes de dissecar um assunto ou um texto e mostrar suas várias possíveis estruturas de

interpretação e sentido, mas o resultado final nem sempre tem sido expandir a compreensão.

Quando me dei conta de que leitores de minha obra com frequência projetavam em mim uma *persona* dura e negativa, tive vontade de desistir, de voltar a trabalhar sozinha, o que havia sido minha sina até meu trabalho receber atenção do público. Era difícil ouvir as pessoas me descrevendo como rígida e má. E me ocorreu que, apesar de eu ter desejado servir de exemplo para os estudantes, sobretudo para mulheres e/ou negros, mostrando-lhes como era maravilhoso ser uma pensadora crítica e intelectual, vários não fariam essa escolha porque não queriam ser antipatizados. Ao mesmo tempo, o fato de que se ganha pouco dinheiro fazendo trabalho intelectual é outro elemento desencorajador. No entanto, de modo geral, é o trabalho crítico que parece ser terreno perigoso para estudantes. Repetidas vezes, precisei explicar que há uma distinção útil que deve ser feita entre uma crítica que busca expandir a consciência e uma crítica dura que ataca ou insulta.

Quando o assunto com o qual um crítico trabalha e suas conclusões a partir desse trabalho têm consequências diretas em nossa maneira de viver no mundo, é bem mais provável que o crítico seja considerado negativo. Esse é o caso principalmente quando o trabalho é sobre raça, gênero e sexualidade. É o caso quando um aspecto do trabalho de um crítico exige o questionamento e até mesmo a desconstrução de pressupostos. Grande parte do trabalho recente sobre a questão das mudanças de pensamento e de comportamento nos lembra a todos que tais mudanças, em geral, geram resistência, que a maioria das pessoas preferiria permanecer no *status quo*, ainda que mudar signifique uma melhora. Em meus livros anteriores sobre ensino, confessei que me sentia frustrada quando estudantes indicavam não gostar de mim e de minhas aulas. No entanto, hoje em dia, consigo aceitar que, quando compartilhamos conhecimento que exige dos ouvintes uma mudança de paradigmas, isso quase sempre envolve um desapego que é difícil e doloroso. Cheguei a esse entendimento depois de receber várias críticas de estudantes que, durante o curso, compartilhavam o quanto “detestavam minhas aulas”, mas que, quando entraram no mundo

trabalho, começaram a pensar que as lições que haviam recebido eram úteis. Da mesma forma, vários de nós lemos um livro quando ainda não estamos prontos para receber o ensinamento que ele contém, e o dispensamos, dizendo ser irrelevante; então, o tempo passa, pegamos aquele mesmo livro novamente e descobrimos que ele oferece compreensões necessárias que nos ajudam a curar e a crescer.

Quando penso sobre por que escolher uma vida intelectual em uma sociedade anti-intelectual, o que imediatamente me vem à mente é o impacto transformador de novas ideias e conhecimentos. Em retrospecto, quando me perguntam como deixei meu lar disfuncional cristão, convencional e de classe trabalhadora motivada a seguir ideias e aprender novas verdades, sempre chamo atenção para o poder da leitura. No lar patriarcal repressor onde cresci, uma liberdade que me foi dada (não sem ameaça contínua de punição) foi o direito de ler. Com os livros aprendi que havia outras maneiras de pensar e de viver no mundo para além daquelas que eu conhecia intimamente. Ao ler sobre a diversidade do pensamento e da vida do ser humano, eu queria compreender melhor as escolhas feitas por minha família. Essa sede de compreender serviu como um tremendo catalisador, que me empurrou para buscar uma vida consciente.

Fico sem palavras quando tento explicar a alegria absoluta que vem à tona quando trabalho com ideias e chego a novas formas de ver e de pensar sobre alguns assuntos específicos. Em *Ou-ou: um fragmento de vida*, Søren Kierkegaard expressou esse sentimento de êxtase de uma maneira que ressoou em mim:

> Se fosse desejar alguma coisa eu não desejaria riqueza e poder, mas sim a apaixonada noção do que pode vir a ser, o olhar que, sempre jovem e ardente, enxerga o possível. O prazer decepciona, a possibilidade jamais. E qual vinho é tão efervescente, tão cheiroso, tão inebriante quanto a possibilidade?

Vários trabalhos intelectuais adotam a arte do possível; é como um processo arqueológico durante o qual uma pessoa mergulha fundo em busca das verdades que podem constantemente mudar quando novas informações são reveladas.

O verdadeiro trabalho intelectual é realizado solitariamente. Exige horas de pensamento, estudo e reflexão, e então exige tempo para escrever (outra atividade solitária). Por sorte, para muitos indivíduos, esse trabalho rigoroso com as ideias é nosso meio de vida correto, nosso chamado. Na medida em que novas ideias me ajudaram a transformar minha vida, eu fui especialmente sortuda por receber críticas de estudantes e de leitores sobre como minha obra tem ajudado a mudar a vida dessas pessoas para melhor. Isso é uma experiência muito recompensadora e inspiradora. Na verdade, uma vida consciente é dessas jornadas que, uma vez iniciadas, proporcionam à pessoa tanta liberdade de perambular e explorar que, realmente, não há volta.

ensinamento 24
a escrita de livros infantis

Ensinar fora do contexto de sala de aula é uma forma de assegurar que a educação democrática seja acessível a todas as pessoas. Além disso, proporciona uma oportunidade maravilhosa para professores aprimorarem habilidades de comunicação diferentes das utilizadas em classe. Há várias maneiras de construir um espaço de aprendizagem fora da sala de aula. Uma das direções que meu trabalho tomou — e que tem me proporcionado um público diferente — é a escrita de livros infantis. Comecei a escrevê-los como uma resposta a pais e mães, sobretudo mães negras, que me disseram que, uma vez que meus livros de teoria ajudaram jovens adultos a descolonizar a mente, eu poderia escrever livros para crianças que também desafiassem o racismo e o machismo.

Eu me lembro de pensar, cada vez que um pai ou uma mãe levantava a questão da escrita para crianças, que eu era muito séria, que eu não conseguia compreender como minha mente poderia criar uma obra de que crianças iriam gostar. Assim como acontece com toda minha escrita, comecei a pensar e a meditar sobre esse ser ou não um rumo que meu trabalho deveria tomar, e, caso as divinas forças do universo me chamassem para essa direção, se eu iria prontamente. Certa noite, antes de dormir, comecei a refletir sobre a autoestima de crianças negras, sobretudo garotas. Lembrei de como foi crescer em um lar com cinco irmãs e de como éramos obcecadas com nossos cabelos; cinco garotas, cada uma com um tipo de cabelo diferente. Nossa mãe, Rosa Bell, era uma mulher tradicional que pensava não ser saudável começar a usar escova elétrica na cabeça de meninas negras pequenas (assim como batom e vestido preto, que poderia ser nossa escolha mais tarde), então ela escovava nosso cabelo ao natural. Escovar e trançar todos aqueles cabelos exigia um dia e um momento especiais. Lembrando, antes de dormir, do prazer que sentíamos quando mamãe cuidava de nossos cabelos, acordei no meio da noite e comecei a escrever as palavras para o meu primeiro livro infantil, *Meu crespo é de rainha*.

Antes de levar seriamente em consideração a ideia de escrever livros para crianças, pensei em todos os livros infantis que li, em como a maioria deles, sobretudo os escritos para crianças negras, eram extremamente didáticos. Eles não me pareciam imaginativos e lúdicos. Eu sabia que queria escrever livros infantis que oferecessem novos paradigmas, novas maneiras de enxergar o mundo e pensar sobre ele, e que fossem, ao mesmo tempo, livros divertidos, cuja leitura desse prazer. Assim como grande parte de minha teoria sobre raça, gênero e classe social foi motivada por experiência pessoal, lembrei-me da linguagem carinhosa que mamãe com frequência usava com suas meninas; ela nos chamava de *girlpie* [menininha]. E foi aí que começou a primeira frase de *Meu crespo é de rainha*: "Menininha do cabelo lindo e de cheiro doce, macio como algodão, pétalas de flor ondulada e fofa, cheio de chamego e de aconchego". "Uau!", pensei, ao escrever isso. "De onde veio isso?" Ah! O poder da imaginação. Ela me proporcionou uma maneira de pensar fora da caixa, de imaginar formas de falar e de pensar positivamente e com alegria sobre meninas negras e nossos cabelos.

É certo que, no interior do patriarcado imperialista capitalista supremacista branco, garotas negras e todas as pessoas negras são diariamente bombardeadas com representações negativas de nosso corpo e de nossa personalidade, que têm intenção de nos socializar para internalizar o auto-ódio racial. Não é uma tarefa fácil criar imagens que nos representam como somos e como queremos ser, representações resistentes, imagens que se opõem a estereótipos negativos. No entanto, quando nos inventamos, quando nos movemos para fora da caixa que nos estereotipa e nos confina, é maravilhoso, é sensacional. Soube disso por meio de todas as pessoas, as adultas e as pequenas, que reagiram a *Meu crespo é de rainha*, compartilhando seu prazer ao ler um livro divertido e engraçado, que celebra formas novas e diferentes de pensar e falar sobre nós mesmas.

Escrever livros infantis não só me trouxe um público leitor diferente como também me levou a fazer palestras e a ter conversas com crianças, proporcionando-me espaço para ensinar fora do contexto tradicional da sala de aula universitária. Ainda me lembro da alegria que senti quando um grupo de

pequenas garotas negras, belas de coração e espírito, veio me conhecer depois de uma leitura, para que eu autografasse seu livro. Todas caíram na risada e exclamaram: “Você disse que nossos cabelos são como pétalas de flor”. E foi fácil notar que essa imagem havia sido transformadora, que deu a elas uma forma nova e diferente de pensar sobre seu corpo. Obviamente, ao tentar escrever livros para libertar crianças, encarei a realidade de que várias pessoas estão mais confortáveis com as formas habituais de enxergar e pensar nosso corpo, nossa personalidade, mesmo que essas formas habituais estejam enraizadas em estereótipos racistas e machistas. A fim de encontrar essas novas formas de pensar e de enxergar, Malcolm X nos ensinou que devemos “enxergar uns aos outros com novos olhos”, que temos que “mudar nossas próprias mentes”.

Quando *Meu crespo é de rainha* estava em produção, outra mulher negra, Carolivia Herron, também escrevia sobre os cabelos de uma garota negra. Seu livro, *Nappy Hair* [Cabelo crespo], era cheio de comentários negativos, de pessoas zombando da garota protagonista, Brenda, envergonhando-a por seu cabelo. Esse livro recebeu atenção nacional quando pais negros e mães negras questionaram uma professora branca que o estava lendo para sua turma de estudantes negros. Sabiamente, esses pais e mães sentiram que não se tratava de um livro progressista. Depois de ser envergonhada e zombada, a jovem garota negra, representada como feia e má, pula de alegria. Isso é, obviamente, coisa da fantasia de pessoas adultas. Crianças que são envergonhadas e ridicularizadas não caem de amor por elas mesmas espontaneamente e começam a saltitar alegremente. Ainda assim, esse livro entrou para a lista dos mais vendidos, uma lembrança para os leitores informados de como a maioria das pessoas tem mente e imaginação bem colonizadas. É um grande dom escrever livros que têm o objetivo de descolonizar. Tem sido especialmente difícil escrever livros infantis cujos personagens principais são homens antipatriarcais e não machistas.

Vivemos em uma cultura que, de várias maneiras, não é amável com as crianças. E, como já expliquei extensamente nos livros que escrevi para adultos sobre masculinidade, essa cultura não é amável com os meninos. Eu queria

escrever um livro que celebrasse os garotos e aceitasse a totalidade de seu ser emocional, um livro que fosse fundamentalmente antipatriarcal. O livro que surgiu foi *Minha dança tem história*. E, ainda que não fosse um livro somente sobre meninos negros ou somente para eles, as imagens representadas eram de garotos negros. Todas as pessoas em nossa cultura são incentivadas a ainda enxergar livros que tenham imagens de pessoas brancas como obras para e sobre todas as pessoas. Mas, quando um livro traz imagens de pessoas negras, é mais provável que seja visto como sendo somente para e sobre pessoas negras. Ao longo da campanha de divulgação de *Minha dança tem história*, precisei explicar repetidas vezes para o público que, mesmo que as imagens fossem de garotos negros (e isso foi uma intervenção importante, uma vez que há tão poucos livros com foco nessas imagens), ele era e é um livro sobre garotos para todos os garotos, para todos os leitores, para todas as idades.

Era importante para mim que esse livro com imagens de garotos negros mostrasse a totalidade da existência dos garotos. Como as representações de meninos negros, com frequência, limitam e confinam seu corpo e sua personalidade, foi radical escolher garotos negros para representar todos os garotos. No livro, há um momento em que o texto nos diz que o menino está sentado quieto e parado. Nas primeiras ilustrações, não havia garoto algum nessa página. Chris Raschka, o ilustrador, que é branco e homem, escutou-me quando expressei a preocupação de que precisávamos da imagem desse menino negro sentado e pensando, assim como havia imagens dele pulando e brincando. Para contrapor o pensamento racista e machista que não enxerga os garotos negros como pessoas que precisam de tranquilidade, de tempo para reflexão e contemplação, para estar sozinhos, precisávamos oferecer essa imagem. Precisávamos de uma imagem do garoto lendo um livro (como observei em um capítulo anterior, homens negros estão rapidamente se tornando o grupo mais analfabeto de nossa sociedade). Chris fez as alterações.

A reação de leitores demonstrou o impacto vital e transformador do texto e das imagens. Pais e mães me falaram e me escreveram sobre como a imagem do menino negro lendo funcionou como intervenção em dois níveis: para celebrar

garotos que leem e garotos negros que leem. Palestras públicas para crianças sobre esse livro me desafiaram a encontrar uma nova linguagem para falar com um grupo diferente de ouvintes, que não eram estudantes universitários. Na primeira palestra sobre *Minha dança tem história*, junto a um público diverso, um leitor ávido, um pequeno garoto branco, fez uma pergunta: "O que é esse barulho?".[16] Uau! Eu tive que pensar rápido para escolher as palavras. Então falamos sobre o zumbido que a abelha faz. Fizemos esse barulho. Falamos sobre como isso chama nossa atenção, cria um ZUMBIDO. E esse livro chamava nossa atenção para reconhecermos o que é ser menino, o garoto que consegue exclamar "me abrace e não me decepcione". Uau! Simplesmente tenho muita sorte de os adultos que leem meus livros terem me levado a usar a mente e a imaginação a fim de escrever alguns livros para libertar crianças.

16. A fala do garoto se refere ao título original do livro, *Be Boy Buzz*. A palavra *buzz* significa "barulho", e pode se referir ao som de um inseto. *Be boy* é "ser garoto", mas a palavra *be* soa como *bee*, que significa "abelha". *B-boy* é o termo usado para se referir a garotos adeptos da cultura *hip-hop* e à dança *break*. Assim, o título faz referência ao zumbido de um inseto, ao "barulho de ser garoto" e ao som que embala a dança *break*. [N.T.]

ensinamento 25
espiritualidade

Um dos benefícios de dar aulas em uma faculdade cristã é a possibilidade de se debater abertamente a questão da espiritualidade. Ainda que vários professores que ensinam na faculdade não se vejam como cristãos, eles em geral aceitam que estudantes em sala de aula levantem questões relacionadas a Deus. Apesar de não lecionar em uma instituição religiosa, o professor Dennis Rader enxerga as conversas sobre Deus como uma importante ferramenta de ensino. Ele explica:

> A maioria de meus estudantes se identifica com o conceito de Deus. No início do curso eu normalmente digo aos estudantes que os vejo como um presente de Deus. Digo que a tarefa deles é desembrulhar o presente, e meu trabalho como professor é ajudar a desembrulhar o presente que é a dádiva de si mesmo.

A maioria dos professores com quem conversei e que acreditam em Deus acha melhor manter conversas espirituais fora da sala de aula, porque há vários estudantes que não acreditam e que podem se sentir silenciados e/ou excluídos por uma conversa como essa. A menos que uma aula tenha foco especificamente em religião, manter a sala de aula livre de afiliações e dogmas específicos é importante quando estamos trabalhando para criar uma comunidade de aprendizagem. Mesmo em uma faculdade cristã, pesar a mão em debates sobre dogmas religiosos específicos pode silenciar uma discussão ou criar um clima argumentativo hostil.

Quando abordo a questão sobre haver ou não espaço para Deus em sala de aula, concentro-me na importância da espiritualidade na vida diária. E, uma vez que a sala de aula é parte da vida diária, a espiritualidade está ali presente conosco. Religião e espiritualidade não são a mesma coisa. Em *Uma ética para um novo milênio*, Dalai Lama faz uma distinção útil entre religião e espiritualidade:

> Considero que a religião esteja relacionada com a crença no direito à salvação pregada por qualquer tradição de fé, crença esta que tem como um de seus principais aspectos a aceitação de alguma forma de

> realidade, metafísica ou sobrenatural, incluindo possivelmente uma ideia de paraíso ou nirvana. Associados a isso estão ensinamentos ou dogmas religiosos, rituais, orações, e assim por diante. Considero que a espiritualidade esteja relacionada com aquelas qualidades do espírito humano — tais como amor e compaixão, paciência, tolerância, capacidade de perdoar, contentamento, noção de responsabilidade, noção de harmonia — que trazem felicidade tanto para a própria pessoa quanto para os outros.

Essa definição de espiritualidade faz referências a qualidades que, quando trazidas para a sala de aula, podem ajudar a estabelecer uma atmosfera de confiança que aproxima professor e estudantes.

Em *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*, incluí o capítulo "Questões de espiritualidade em sala de aula", no qual debati o medo que muitas pessoas têm da espiritualidade na educação. Ao citar o educador Parker Palmer e seu trabalho "The Grace of Great Things: Reclaiming the Sacred in Knowing, Teaching, and Learning" [A graça das grandes coisas: reivindicar o sagrado no conhecimento, no ensino e no aprendizado], que incentiva professores a transformar a educação "para que ela honre as necessidades do espírito", confessei meu desejo profundo como estudante universitária de encontrar maneiras de honrar o espírito. Como professora, procuro encontrar formas de transmitir aos estudantes a força que vem do cultivo da vida interna, que afirma as necessidades do espírito. Palmer fala de sua convicção de que a educação deveria envolver mais que a reunião de informações ou a aquisição de qualificação para o trabalho: "A educação está relacionada com a cura e a totalidade. Está relacionada com empoderamento, libertação, transcendência, e com a renovação da vitalidade. É encontrar e reivindicar quem somos e o nosso lugar no mundo". A fim de honrar o "sagrado no cerne do saber, do ensino e do aprendizado", professores devem ter coragem de conectar o trabalho interno de encontrar o próprio eu com o trabalho externo de aprender, mostrando a miríade de maneiras em que uma pessoa pode influenciar outra.

O crescimento interno é um processo de aprendizagem durante o qual o indivíduo cultiva a quietude da mente, que permite à consciência emocional profunda se tornar aparente. É uma forma de trazer à tona nossa experiência

interna. Em *The Heart of Learning: Spirituality in Education* [O coração do aprendizado: a espiritualidade na educação], o educador Steven Glazer faz uma conexão entre o desenvolvimento da noção íntima de personalidade e a noção de sagrado, que ele acredita ser o fundamento de todo aprendizado. Ele explica:

> Não se compreende o sagrado dentro de uma estrutura religiosa específica, mas sim como um crescimento a partir de duas qualidades básicas de nossa experiência: consciência e totalidade. Consciência é uma qualidade natural que se automanifesta; é nossa habilidade de perceber, experimentar e saber […]. A totalidade é inerente, é contínua, uma qualidade interdependente do mundo. Por meio de experiências de consciência e totalidade, começamos a estabelecer uma visão do sagrado.

O pensamento crítico em sala de aula é uma forma de ampliar a consciência. Ele permite aos estudantes reconhecerem melhor a natureza interligada da vida e, ao fazer isso, coloca-os frente a frente com o sagrado. Eles se descobrem capazes de viver um processo de despertar que é consciente e alerta.

As qualidades do espírito humano, como aquelas citadas por Dalai Lama, que incluem compaixão, paciência, tolerância, capacidade de perdoar e noção de responsabilidade, são expressões vitais de cuidado que podem levar à formação de uma atmosfera de aprendizado que é realmente maravilhosa. Essas qualidades estabelecem a base para a autodeterminação quando cultivadas em sala de aula e fora dela, em outras áreas da vida. Estudantes que são autodeterminados assumem responsabilidade pelo aprendizado e são capazes de engajar o professor como um facilitador. Compreendendo a vida íntima, eles têm noção do sagrado que emerge do próprio processo de autorrealização. Esses são estudantes que, junto a professores também conscientes, trazem a espiritualidade para a sala de aula.

Em contraste com professores e estudantes que buscam falar abertamente sobre Deus, aqueles entre nós que consideram a espiritualidade importante raramente sentem necessidade de falar sobre questões de espiritualidade. Para a maioria de nós, espiritualidade é prática, é a maneira como vivemos no mundo e como nos relacionamos com o eu e com os outros. Quando conseguimos que a atenção plena e consciente funcione dentro da sala de aula, com frequência nossa

experiência é extasiante. Tudo flui maravilhosamente e o aprendizado acontece para todo mundo. Sei que isso está acontecendo quando estudantes não querem que a aula termine, quando o debate que começou em sala de aula continua nos corredores, nos dormitórios e nas ruas. Em momentos assim, sinto-me na presença do sagrado. Esses momentos não são comuns. São diferentes daqueles dias em que temos uma aula "boa". É quando o aprendizado coletivo acontece que surge a sensação de espírito comunal. E o motivo que leva uma aula assim a acontecer em um dia e não no outro (independentemente do quão preparados professores e estudantes possam estar) é simplesmente puro mistério. Se não tivéssemos criado uma comunidade de ensino que reconhece o valor do espírito, momentos assim jamais aconteceriam.

A espiritualidade pertence à sala de aula porque aparentemente é a força mágica que permite a abertura radical necessária para um crescimento acadêmico e/ou intelectual genuíno. Como concluí no capítulo sobre espiritualidade em *Ensinando comunidade*:

> Para mim, a sala de aula continua a ser um espaço onde o paraíso pode ser concretizado, um lugar de paixão e possibilidade; um lugar onde o espírito tem valor, onde tudo o que aprendemos e tudo o que sabemos nos leva a uma conexão ainda maior, a uma compreensão maior da vida vivida em comunidade.

ensinamento 26
o toque

Antes de palavras serem ditas em sala de aula, nós nos encontramos como corpos. Lemos uns aos outros pelo olhar. Como professores, somos o ponto focal do olhar coletivo antes de palavras serem ditas. Nossos estudantes olham para nós e imaginam o que nosso corpo tem a dizer sobre quem somos e como vivemos no mundo. Nós também enxergamos nossos estudantes como presenças corporais. Ainda que toda nossa formação como professores nos incentive a agir como se não tivéssemos corpo, a verdade de nosso corpo dialoga conosco. Ser acontece a partir do corpo. E, se escutarmos nosso corpo dentro da sala de aula e fora dela, aprenderemos mais formas de nos relacionarmos uns com os outros. Em *The Eros of Everyday Life: Essays on Ecology, Gender and Society* [O eros da vida cotidiana: ensaios sobre ecologia, gênero e sociedade], Susan Griffin compartilha conosco sua percepção:

> Há um eros presente em todo encontro […]. Se a consciência humana pode ser reagrupada não somente com o corpo humano, mas com o corpo da terra, o que parece incipiente nessa junção é a recuperação do sentido na existência que inspirará todas as formas de encontro entre o *self* e o universo, até mesmo nas ações mais corriqueiras, com um eros, um amor palpável, que também é sagrado.

A presença do eros na sala de aula conduz ao sagrado.

Temos medo de reconhecer a presença de corpos físicos em sala de aula. Porque, quando esses corpos, de carne, entram em cena, o eros também entra, assim como a sexualidade. E ninguém nos instruiu, professores ou estudantes, sobre o que devemos fazer com o eros na sala de aula. Não surpreende, portanto, que normalmente o eros se mova somente na direção da sexualidade, com estudantes que fantasiam envolvimento em relações sexuais com professores e vice-versa, estudantes enlouquecidos de paixão que procuram os horários de atendimento individual, cheios de cobiça e desejo. Quando a sensualidade do eros em sala de aula se move na direção da sexualidade, ela gera caos e

dissidência. Em conversa com estudantes sobre as formas pelas quais a dinâmica da aula é alterada quando há evidente flerte sexual entre professor e estudante, ou ainda, se a turma é relativamente pequena, quando dois estudantes estão envolvidos sexualmente e levam consigo essa energia para onde vão, a resposta predominante foi que essas dinâmicas perturbam e enfraquecem o processo de aprendizagem. Quando um professor está flagrantemente envolvido em um flerte sexual com um estudante da turma, isso faz com que todos os outros estudantes sejam *voyeurs*. Isso os exclui e silencia suas vozes, uma vez que eles não têm direito de dizer qualquer coisa sobre o que estão observando. Não há espaço para demonstrações explícitas de envolvimento sexual em sala de aula, seja em relacionamentos entre professor e estudante, seja entre estudantes. Isso não significa que a energia erótica que surge como eros possa ser banida do contexto de sala de aula. Porque onde quer que nosso corpo esteja, o eros também estará presente.

O eros é combustível para o erotismo. No artigo "O bom sexo: pedagogia apaixonada", incluído no livro *Ensinando comunidade,* compartilhei o seguinte:

> Uma pedagogia apaixonada é capaz de acender a energia erótica em qualquer contexto. Ela não pode ser policiada ou banida. Essa energia erótica pode ser usada de forma construtiva tanto em relacionamentos individuais quanto no contexto da sala de aula. Assim como é importante que estejamos atentos para desafiar os abusos de poder em que o erótico se torna terreno de exploração, é importante reconhecermos esse espaço onde a interação erótica é favorável e positivamente transformadora.

Porque somos corpos em uma sala de aula, nossa libido está presente também. Ainda assim, o que com frequência é esquecido é que a libido pode ser expressa como energia emocional e psíquica que pode ser gerada sexualmente. O eros — enquanto instinto passional de vida desencadeado pela libido — é o que nos torna capazes de vivenciar o êxtase no corpo. A experiência de aprendizado pode ser intensificada quando um professor é capaz de acumular a energia do eros, porque há sentimentos eróticos gerados por conexões físicas na sala de aula ou devido às personalidades. Imagine que um professor fique "com tesão" por ter vários estudantes extraordinários em sala de aula cuja presença simplesmente

acende a paixão pelo aprendizado em todas as pessoas; essa é a energia que pode gerar a pedagogia apaixonada que causa impacto positivo em todo mundo.

Ainda que seja o corpo sexual que vem à mente com mais frequência quando falamos em paixão em sala de aula, há também o corpo sensual. E, nesse espaço, o toque não sexual pode também ser uma forma de se comunicar, de proporcionar conexões positivas. O toque é uma forma de unir, de levar nossos corpos à comunhão. O toque pode se dar como forma de acolhimento, abraço, aperto de mão, um tapinha no ombro ou até mesmo a mão que simplesmente repousa sobre um braço. O uso eficiente do toque em sala de aula cria um espaço de conforto que vai além das palavras. Pode ser uma intervenção simples quando as palavras ditas são particularmente difíceis ou dolorosas de se ouvir. Na antologia *Embodied Love: Sensuality and Relationship as Feminist Values* [Amor corporificado: sensualidade e relacionamento como valores feministas], Paula Cooey, no artigo "The Word Became Flesh: Woman's Body, Language, and Value" [A palavra se tornou carne: o corpo, a linguagem e o valor da mulher], argumenta que "o exercício da consciência do toque é o exercício da natureza da comunicação de cada um". Ela nos oferece a percepção de que "o toque cria a possibilidade da liberdade e da mudança, tanto pessoal quanto social". Na sala de aula, onde sempre há uma hierarquia que posiciona professores acima de estudantes, o toque pode ser o espaço da mediação.

Professoras, em especial, me disseram que é comum que estudantes peçam para ser tocados, geralmente para receber um abraço. Com frequência, quando um estudante demonstra individualmente estar com problemas e ofereço palavras de conforto, noto que ele quer ser tocado tanto quanto, se não mais, do que quer palavras. Ao responder em seu artigo à questão sobre "por que tocar", Cooey explica que "o toque […] comunica de uma forma que excede ou transcende a redução para uma verbalização. […] quando não há palavras, o toque se torna a maior expressão de sentimentos extremos". Normalmente, é depois da aula, quando os estudantes se juntam ao meu redor, ou na sala de aula ou enquanto caminhamos para outro lugar, que o toque acontece. Pode acontecer de eu andar de braços dados com um estudante que está precisando da afirmação

de que é capaz de fazer o trabalho necessário. O toque comunica confiança na habilidade que eles têm para fazer o que precisa ser feito.

Uma professora branca que dá um curso de literatura afro-estadunidense se percebeu bastante consciente do corpo quando estava trabalhando com estudantes negros. Quando estudantes buscaram o toque individualmente, ela reconheceu que pediam que ela fosse mais do que somente uma mulher branca que estuda a cultura negra, que se unisse a eles para mostrar sua sensibilidade antirracista com a disponibilidade para o toque. Quando ela compartilhou comigo essa experiência, pensei em todos os anos durante os quais o *apartheid* racista reafirmou seu poder por meio da recusa em permitir o contato que ultrapassa as fronteiras de raça. Essa colega e eu nos tocamos. Em momentos de dificuldade acadêmica, com frequência nos damos aquele abraço tranquilizador que nos levanta, que fala, em um espaço além das palavras, que vamos superar a situação, que não estamos sós. Cooey vê o toque como um ritual de cura: "A transformação de um relacionamento de negativo em positivo entre corpo e valor precisa de reconhecimento formal, como o nascimento de uma nova identidade. O ritual permite que esse reconhecimento ocorra". Na cultura do dominador, em que corpos são confrontados e obrigados a permanecer no lugar da diferença que desumaniza, o toque pode ser uma ação de resistência.

Com frequência, ouço professores homens que me viram tocar um estudante dizerem: "Ah, não! Você vai me causar problemas". A recente ênfase em assédio sexual faz com que professores homens estejam conscientes de que qualquer toque em uma estudante pode ser facilmente mal interpretado. Apesar de todo mundo estar mais cuidadoso em relação às questões relacionadas ao assédio sexual, homens estão mais preocupados com a possibilidade de seu toque ser mal interpretado, porque muitos deles foram socializados dentro do patriarcado para enxergar o toque sempre e somente como algo sexual. Lições importantes sobre pensamento e comportamento antimachista relacionados à questão do toque poderiam ser ensinadas aos professores homens. Aprender quando um toque é sexual e quando não é poderia ser uma das lições do "Curso Básico para Toque 1". Estudantes com frequência perguntam individualmente a professores

homens se podem ganhar um abraço, e nesses momentos parece óbvio para esses professores que os estudantes não estão pedindo sexo. Podem estar pedindo um toque de cura.

Apesar de eu ter tendência a tocar estudantes mais que outros professores, não fico tão confortável com abraços quanto gostaria. Ao explorar meu próprio desconforto, principalmente quando um estudante de quem eu talvez não goste queira um abraço, reconheço que esse momentâneo relaxamento das fronteiras faz com que eu me sinta vulnerável. No momento de qualquer abraço, seja ele rápido ou longo, ficamos totalmente conscientes dos corpos, do cheiro do outro, de como a pessoa respira etc. Essa maneira de conhecer exige um nível diferente de responsabilidade. O toque pode nos aproximar, mas também pode ser coercitivo e, portanto, afastar. Compreender como o toque pode promover a união é uma lição importante para qualquer professor ou professora. Estamos acostumados com professores do ensino fundamental utilizando o toque em sala de aula. Reconhecemos seu valor como um gesto que fortalece. Analisar o papel do toque em todos os nossos esforços para ensinar é um aspecto importante a ser estudado; precisamos saber mais sobre isso. Obviamente, o toque que cura serve como escudo, protegendo-nos das formas de violência que nos rodeiam. Criar espaço para o toque em sala de aula é resistir à extinção das formas de saber que nos levam para além das palavras e exigem que escutemos o corpo e conheçamos a nós mesmos como carne.

ensinamento 27
amar novamente

O amor na sala de aula estabelece uma base para o aprendizado que acolhe e empodera todo mundo. Comecei a pensar sobre a relação entre o amor e a luta para acabar com a dominação em um esforço para compreender os elementos que constituíram movimentos bem-sucedidos por justiça social no mundo. Ficou evidente que o foco em uma ética do amor foi fator central no sucesso do movimento. Em *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*, defini amor como uma combinação de cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança. Todos esses fatores atuam de modo interdependente. Quando esses princípios básicos do amor formam a base da interação professor-estudante, a busca mútua por conhecimento cria as condições para um aprendizado ideal.

Professores, então, aprendem enquanto ensinam, e estudantes aprendem e compartilham conhecimento. Em *To Know as We Are Known: Education as a Spiritual Journey* [Conhecer como somos conhecidos: educação como jornada espiritual], Parker Palmer argumenta que "a origem do conhecimento é o amor", declarando que:

> O objetivo do conhecimento que surge da vida é a reunificação e a reconstrução de personalidades e mundos partidos. O conhecimento da compaixão tem por objetivo não explorar e manipular a criação, mas reconciliar o mundo com ele mesmo. A mente motivada pela compaixão busca conhecer, enquanto o coração busca amar. Portanto, o ato de saber é um ato de amor, o ato de entrar na realidade do outro e acolhê-la, e de permitir que o outro entre na nossa e a acolha. Nesse conhecimento, conhecemos e somos conhecidos como membros de uma comunidade […].

Então, fundamentalmente, o lugar do amor na sala de aula é garantido quando há qualquer busca apaixonada por conhecimento. Esse pensamento contraria os princípios de críticos que pensam que amor não tem nada a ver com nossa habilidade de ensinar e aprender. Cínicos em relação ao amor, questionam se ele

perturba ou não a sala de aula, uma vez que pode ser uma distração e gerar falta de objetividade.

Ao contrário da ideia de que o amor na sala de aula faz professores ficarem menos objetivos, quando ensinamos com amor somos mais capazes de atender às questões específicas de cada indivíduo, enquanto simultaneamente integramos essas questões à comunidade da sala de aula. Quando trabalhamos para afirmar o bem-estar emocional dos estudantes, estamos fazendo o trabalho do amor. Colegas já me disseram que não querem ser postos no lugar do “terapeuta”; não querem reagir às emoções em sala de aula. Se nos recusarmos a abrir espaço para emoções em sala de aula, isso não mudará a realidade de que a presença da energia emocional determina de várias maneiras as condições em que o aprendizado pode ocorrer.

Professores não são terapeutas. No entanto, há momentos em que o ensino consciente — ensino com amor — nos proporciona a percepção de que não seremos capazes de ter uma experiência significativa na sala de aula sem interpretar o clima emocional de nossos estudantes e lidar com ele. Em alguns casos, isso pode exigir que fiquemos mais emocionalmente conscientes dos conflitos psicológicos de um estudante que esteja bloqueando sua capacidade de aprender. Nesse caso, pode ser apropriado direcioná-lo para atendimento psicológico. Com frequência, vários estudantes que entram nas salas de aula já estiveram ou estão fazendo algum tipo de terapia, o que faz com que sejam mais resistentes a aprender sob circunstâncias em que sua inteligência emocional é ignorada ou desvalorizada.

Algumas vezes, professores têm medo de engajar estudantes com amor, porque se preocupam com a possibilidade de serem engolidos, de se envolverem demais nos dilemas de um estudante. Esse medo é profundamente vivido por qualquer pessoa que é incapaz de estabelecer limites apropriados. A maioria de nós, professores e estudantes, foi criada com uma compreensão equivocada do amor. Fomos ensinados que o amor nos enlouquece, cega e nos deixa bobos, que nos faz ser incapazes de estabelecer limites saudáveis. Na verdade, quando ensinamos com amor, é muito mais provável que tenhamos uma compreensão

mais aprofundada das capacidades de nossos estudantes e de suas limitações, e esse conhecimento garante que haverá limites apropriados em sala de aula. E também ajuda a promover uma atmosfera de segurança em que erros podem ser cometidos, em que estudantes podem aprender a assumir total responsabilidade por averiguar suas habilidades de aprendizagem de tal forma que não fiquem dependentes do professor.

Quando ensinamos com amor, combinando cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança, normalmente conseguimos entrar na sala de aula e ir direto ao cerne da questão. Isso significa ter lucidez para saber o que fazer em qualquer dia, a fim de criar o melhor clima para o aprendizado ideal. Professores que estão apegados e usam o mesmo estilo de ensino todos os dias, que temem qualquer desvio do planejamento concreto da aula, perdem a oportunidade de total envolvimento no processo de aprendizagem. É muito mais provável que tenham uma sala de aula tranquila onde estudantes obedecem a autoridade. É muito mais provável que se sintam satisfeitos, porque apresentaram todas as informações que queriam cobrir. No entanto, estão perdendo a experiência mais potente que podemos oferecer para os estudantes, que é a oportunidade de se engajar no aprendizado com totalidade e compaixão.

É comum professores quererem ignorar a emoção em sala de aula, porque temem o conflito que ela pode ocasionar. Por mais que as pessoas gostem de imaginar que o *campus* universitário é um espaço sem censura, onde a liberdade de expressão prevalece e os estudantes são incentivados a se envolver em debate e troca dialética, o oposto é uma imagem mais precisa do que realmente acontece nas salas de aula das universidades. Com muita frequência, estudantes temem falar por medo de antagonizar professores e outros estudantes. Em geral, eles têm terror de discordar, quando pensam que isso pode resultar em conflito. Mesmo que nenhum de nós jamais imagine ser possível ter com alguém um relacionamento romântico em que nunca há conflito, estudantes e algumas vezes professores, principalmente em uma sala de aula diversa, tendem a ver o conflito como uma presença ameaçadora para a continuidade da troca crítica e como

indicativo de que comunidade não é possível onde há diferenças de pensamento e opinião.

Muitos de nós não testemunhamos, em nossas famílias de origem, trocas críticas nas quais diferentes pontos de vista são expressos e conflitos são solucionados construtivamente. Em vez disso, trazemos para a sala de aula nossos medos mal resolvidos e nossas ansiedades. Uma sala de aula amorosa é onde estudantes são ensinados, tanto pela presença quanto pela prática do professor, que a troca crítica pode acontecer sem diminuir o espírito de ninguém, que um conflito pode ser solucionado construtivamente. Enquanto professores, como lideranças, estão na melhor posição para criar um clima de amor na sala de aula, estudantes têm o poder de compartilhar seu amor por aprender de forma a acender centelhas no professor que talvez esteja emocionalmente distante. Não importa de onde o amor surge na sala de aula, ele transforma.

Todas as relações amorosas significativas empoderam cada pessoa envolvida na prática mútua de parceria. O amor entre professor e estudante faz com que o reconhecimento seja possível; oferece um espaço onde há interseção dos esforços acadêmicos com os esforços mais genéricos de todos nós para estarmos psicologicamente inteiros. A educação mudará para melhor em nosso país quando todos os professores aprenderem a amar, tanto fora da sala de aula quanto dentro dela. Ainda que eu aborde todas as experiências de ensino com um espírito genérico de amor, um relacionamento amoroso com frequência brota entre um estudante específico e eu, um que seja permanente. Os estudantes que amo com mais intimidade parecem nunca sair da minha vida. À medida que crescem e se tornam professores ou começam a atuar em outras profissões, ainda me procuram para que os ensine, aconselhe e oriente. O fato de nosso relacionamento de ensino, formado e moldado pelo amor, estender-se para além de nosso tempo em sala de aula afirma o poder do amor. Quando perguntei a uma de minhas estudantes, hoje professora de direito, se meu amor por ela criou uma atmosfera de favoritismo em sala de aula, ela riu e disse: “Você está brincando? Quanto mais você nos amava, mais a gente tinha que trabalhar”. Não existe amor sem justiça.

O amor em sala de aula prepara professores e estudantes para abrir a mente e o coração. É a base sobre a qual toda comunidade de aprendizagem pode ser construída. Professores não precisam ter medo de que a prática do amor em sala de aula possa levar ao favoritismo ou à competição entre estudantes. O amor sempre nos afastará da dominação em todas as suas formas. O amor sempre nos desafiará e nos transformará.

ensinamento 28
transformação feminista

O amor conecta. O amor cura. Deixe o amor comandar. Dê amor. Excelentes frases de cartões do Dia dos Namorados. Gosto de imaginá-las marcadas nos doces em forma de coração que durante minha infância a gente distribuía com tanta diligência. A mensagem de que mais me lembro daquela época, letras vermelhas em um coração cor de rosa, dizia "seja minha". As palavras de amor citadas acima são frases que eu escrevi na folha de rosto dos três livros que compõem minha Trilogia do Amor: *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*; *Salvation: Black People and Love* [Salvação: pessoas negras e o amor] e *Communion: The Female Search for Love* [Comunhão: a busca da mulher por amor].[17] E, ainda que sejam excelentes presentes de Dia dos Namorados, desafiam a obsessão que nossa cultura tem por amor romântico e companheirismo. A maioria das pessoas confessa que é com amigos, e não com os laços românticos, que começam a aprender a arte e a prática de amar. Ainda assim, quando falo para qualquer pessoa que estou escrevendo sobre amor, ela pressupõe que o assunto é relacionamentos românticos. Sobretudo se eu falar em homens e mulheres. Repetidas vezes, tenho que afirmar que o amor também é importante em relacionamentos entre pais e filhas, irmãs e irmãos, e assim por diante.

O amor romântico sempre recebe mais atenção porque é o relacionamento amoroso que mais envolve o elemento escolha; ainda assim, a base de nosso pensamento sobre amor, nossas esperanças e nossos sonhos normalmente começam na infância, em nossos relacionamentos com pai e mãe, irmão e irmã, com parentes e, então, com amigos. E é, em geral, quando nossos relacionamentos românticos não nos proporcionam o amor buscado por nossa alma que vamos investigar o passado para descobrir por que as coisas estão dando errado, por que não encontramos aquela pessoa para amar, por que não conseguimos encontrar um amor duradouro. Mesmo com nossa cultura obcecada

por amor, a maioria das pessoas ainda pensa que o anseio por amar e ser amado é sinal de fraqueza. Seja mulher ou homem, quando falamos abertamente sobre querer o amor e não o ter, é mais provável que tenham pena de nós do que admiração.

Portanto, não é de se surpreender que o movimento feminista contemporâneo tenha zombado da busca da mulher por amor e feito com que o poder parecesse mais importante. As pessoas simplesmente supunham que, a fim de estar em igualdade com os homens, teríamos que esquecer o amor e manter a mente e o coração sempre em busca da liberdade. Tudo o que os ataques feministas ao amor fizeram foi desviar várias mulheres do movimento. Com frequência, mulheres assumiam o poder e descobriam que faltava amor, e que nenhuma quantidade de poder era satisfatória sem amor. Para muitas mulheres, a concepção de importância do amor veio depois dos trinta anos de idade, em uma época em que começamos a contemplar o verdadeiro significado do amor na vida: não os velhos conceitos patriarcais de amor, mas uma compreensão de amor como o cerne da autorrealização. Hoje sabemos, como afirmo enfaticamente, que “nenhuma mulher conseguirá encontrar liberdade sem antes conseguir encontrar o amor”.

Parece importante falar de amor em uma perspectiva feminista, dentro e fora da sala de aula, sobretudo quando várias de nossas estudantes mulheres que são brilhantes não confiam em si mesmas e se sentem amedrontadas. É possível que estejam preocupadas: serão vistas como pessoas legais se puserem em prática sua inteligência? Ou talvez estejam lutando contra o velho medo de que, se forem inteligentes, ficarão sozinhas. Para ensiná-las, tanto por nossa teoria quanto por nossa prática, nós, professoras feministas, devemos ter coragem de deixar nossa luz brilhar, permitir que nossa capacidade de amar a nós mesmas e aos outros seja revelada pela força e pelo poder que isso traz. Estudantes não são inspiradas por professoras que têm poder dentro da sala de aula, mas que são dolorosamente subordinadas em suas vidas pessoais.

A busca da mulher por amor precisa começar com o trabalho do amor-próprio. Aquele antigo ditado de que se você não amar a si mesma não poderá amar o

outro é simplesmente verdade. Ficamos obcecadas por amar outra pessoa que não nós mesmas, porque aparentemente é muito difícil para as mulheres amarem a si mesmas. Enquanto o patriarcado continuar vigorando, mulheres independentes, poderosas e que se amam sempre "ameaçarão" o *status quo*. Nenhuma igualdade na vida diária jamais livrou pessoas dos estereótipos sobre mulheres autoconfiantes. Não é surpreendente que mulheres poderosas que se amam e que estão à procura de uma companhia para a vida — seja masculina ou feminina — ainda tenham que enfrentar um mundo que nos vê como suspeitas. Tudo bem se formos disfuncionais em nossa vida emocional e poderosas em nossa vida profissional; é quando somos totalmente funcionais e nos amamos que nossos esforços para criar laços íntimos se tornam mais complicados.

Então, é de se esperar que nossa cultura esteja criando um grupo enorme de mulheres jovens que querem ser poderosas no trabalho, ganhar muito dinheiro, ir muito além de onde qualquer homem jamais foi — provando assim que as mulheres não são apenas semelhantes, mas talvez até mesmo superiores aos homens — mas que reafirmam sua "feminilidade" de formas tradicionais, sendo emocionalmente desestruturadas. Essas jovens ingênuas gostam de pensar que são feministas do poder, mas o que mais temem é cumprir a tarefa de se amar. Mulheres que se amam totalmente esperam receber amor de um parceiro ou parceira, e quando queremos que esse parceiro seja homem, fica ainda mais difícil encontrá-lo. Por isso, em *Communion*, lembro as pessoas de que procurar por amor e procurar por um homem são duas coisas diferentes. Encontrar um homem amoroso ainda é uma tarefa difícil na cultura patriarcal; não é impossível, mas definitivamente não é fácil. Muitos homens elevaram a consciência a um nível tal que gostam de interagir com mulheres poderosas, mas escolher uma companheira poderosa ainda inspira medo.

É evidente que mulheres têm sido subordinadas em relacionamentos desde sempre, e não concluíram que isso traz prazer ou felicidade. A melhor garantia de que qualquer mulher conhecerá o amor é amar a si mesma e usar esse amor como base para sua total autorrealização. Ao escolher um círculo de amor dentro do qual dançar, um círculo que talvez seja composto por amantes, ex-amantes,

companheiros, amigos e família, ela terá certeza de ter boa companhia e de jamais estar só, a menos que queira. Como eu digo em *Communion*:

> Mulheres inteligentes que amam sabem que, não importa a força do patriarcado, nós mulheres devemos assumir a responsabilidade de transformar nossas vidas de forma a empoderar, a escolher amar e a aprender no amor maneiras de superar todas as barreiras que existem para nos impedir de ser totalmente autorrealizadas.

Pense no amor como a busca mais heroica e divina que a vida nos exige enfrentar. E que essa jornada se inicie com a busca por amar a si mesma completamente. É muito apropriado que mulheres, tendo caminhado tanto na exigência por reconhecimento de nossa humanidade, nossa igualdade, nossos talentos, e diariamente colhendo os benefícios dessa luta, sabiamente exijam um regresso ao amor.

17. Os três títulos serão publicados pela Elefante entre 2020 e 2021. [N.E.]

ensinamento 29
para além da raça e do gênero

Nestes tempos de reações antifeministas extremas, de crescente fascismo e seu concomitante apoio à guerra e a todas as coisas que são como guerras, é vital reconhecermos a força de um movimento feminista consistente, dos estudos sobre mulheres. Sua própria existência, sua sobrevivência, seu contínuo crescimento e desenvolvimento são testemunho do poder da solidariedade entre mulheres e homens progressistas, em particular da solidariedade de mulheres negras visionárias, que tiveram que trabalhar contra a história conservadora, enraizada nos preconceitos machistas que foram base para a educação feminista.

Na introdução de seu livro *We Are the Ones We Have Been Waiting For: Inner Light in a Time of Darkness* [Nós somos as pessoas pelas quais estávamos esperando: luz interior em tempo de escuridão], Alice Walker compartilha essa ideia:

> É o pior dos tempos, porque parece que a própria Terra está sendo roubada de nós […]: a terra e o ar envenenados, a água poluída, os animais desaparecidos, humanos degradados e mal orientados. Guerra por toda parte. É o melhor dos tempos porque entramos em um período […] de grande lucidez em relação a causa e efeito. Uma bênção, quando consideramos quanto sofrimento seres humanos já suportaram, em milênios anteriores, sem ter ideia da causa […]. Porque agora podemos ver dentro de cada fenda do globo, e porque somos livres para explorar fendas antes inexploradas em nosso próprio coração e nossa própria mente, é inevitável que tudo o que já precisamos saber para sobreviver, tudo o que precisamos entender da forma mais básica esteja agora iluminado […]. Vivemos em um tempo de iluminação global. Só isso já deveria nos fazer celebrar com alegria.

Como educadoras feministas, podemos celebrar com alegria. Ainda assim, devemos também despertar nosso desejo coletivo para continuar a luta por liberdade, para continuarmos a usar nosso intelecto e nossa imaginação para criar novas e libertadoras formas de saber, pensar e ser, para trabalhar por mudança. Precisamos revitalizar nossa consciência crítica, reavivar as sementes do radicalismo militante que são as raízes de todos os programas de estudos

sobre mulheres e de estudos feministas, e de centros de pesquisa sobre mulheres em nossa nação. Para fazer isso, precisamos nos atrever a fazer as reuniões feministas serem momentos tanto de celebração quanto de expansão da consciência. Honremos a percepção de Audre Lorde, que certa vez pediu para todas nós, em todas as nossas diferenças de raça, classe social, nacionalidade, religião, prática sexual, "nos reconectarmos ao que é misterioso e antigo e divino dentro de nós, porque isso pode ajudar em nossa fala, nosso sonho, nosso modo de vida".

Quando falamos do antigo e misterioso e divino, a intenção não é restabelecer uma imagem folclórica da mulher negra forte e onisciente. Nossa intenção não é restabelecer a "mamificação" [18] nem evocar qualquer pensamento machista racializado que consideraria exóticos o corpo e o ser das mulheres negras, sugerindo que somos por natureza mais conectadas com a terra, mais emotivas, acolhedoras, cuidadosas, éticas que outros grupos de mulheres, ou que representamos uma alternativa feminina para o patriarcado. O patriarcado não tem gênero.

Quando falamos radicalmente sobre o misterioso divino, o convite é para que cada um de nós transcenda raça e gênero, para nos movermos para além de categorias e para dentro dos espaços íntimos de nossa psique, e encontrarmos lá os fundamentos de nosso ser — lugar de mistério, criatividade e possibilidades. Porque é lá que podemos construir a mente que é capaz de resistir, que é capaz de re-imaginar, que é capaz de criar os mapas que nos libertarão quando forem seguidos. Acolher o antigo e misterioso divino é acolher o político e o espiritual; ao nos engajarmos com o misterioso divino, todas sentimos o chamado à identificação por empatia com mulheres negras no mundo todo. Somos chamadas a enxergar com lucidez que o destino de mulheres negras no mundo é o espelho no qual todas as pessoas podem se olhar e ver nossos destinos se revelando.

Bem no início do movimento feminista contemporâneo, era comum falar sobre mulheres negras como pessoas que vivenciariam um risco duplo, porque estávamos sujeitas a ser vítimas tanto do machismo quanto do racismo. À

medida que o movimento avançou, a classe social foi adicionada à equação, estabelecendo um debate sobre o risco triplo. Na verdade, mulheres negras são atacadas por todos os lados, em tantas frentes, que expressões como “risco duplo” ou “triplo” são descrições simplesmente inadequadas. Encaramos exploração e/ou opressão. Encaramos desumanização vinda de tantos lugares que as estratégias feministas para nossa sobrevivência contínua, imaginadas até então, não estão nem um pouco próximas da complexidade e da clareza de definição que devem ter, se quisermos prosperar.

Para mulheres negras no mundo todo e aqui em nosso país, estes são tempos perigosos. Para criar vidas que proporcionem um bem-estar ideal e, o mais fundamental, para simplesmente sobreviver, precisamos de teoria e prática feministas que não apenas criem consciência, mas que ofereçam formas novas e diferentes de pensar e de ser, estratégias ativistas que só podem ser radicais e/ou revolucionárias, porque não há espaço na estrutura existente do patriarcado capitalista imperialista supremacista branco em que estejamos verdadeiramente seguras, individual ou coletivamente. Quando nos reunimos para celebrar, algumas de nós — aquelas que estiveram envolvidas em centros para mulheres desde sua criação — sentimos que nossas celebrações alegres devem também deixar espaço para momentos de luto, para o ritual da memória.

Porque, neste mundo inseguro, testemunhamos perdas prematuras, a morte de tantas vozes de mulheres negras, escritoras, pensadoras, ativistas, artistas e feministas visionárias. E, para algumas de nós, as universidades foram o espaço onde nos reunimos pela primeira vez, onde nos encontramos cara a cara e fizemos com que nossas vozes fossem escutadas, vivenciamos a primeira experiência de uma solidariedade tão doce, tão nutritiva para a alma, que fomos mesmo arrebatadas, transportadas em êxtase pelo poder de quebrar o silêncio, do som de nosso discurso descolonizado. Isso é o que Audre Lorde descreve em sua conversa com Adrienne Rich, quando afirma: “O que a compreensão começa a fazer é tornar o conhecimento disponível para o uso, e é essa a urgência, o empurrão, o impulso”. Naqueles dias inebriantes, estávamos aprendendo como fazer exatamente isso. Então, precisávamos do centro de mulheres e dos estudos

de mulheres, e precisamos deles agora. Várias teorias feministas/teorias do feminismo negro surgiram durante conversas e debates nesses lugares.

Nos primórdios do movimento feminista, estava conosco Toni Cade Bambara, esquerdista, comentarista social, escritora, líder de uma vanguarda do feminismo negro e amante da negritude. Foi sua voz que nos disse, em *The Black Woman: An Anthology* [A mulher negra: uma antologia], que precisávamos

> preparar um estudo comparativo do papel da mulher […] em todas as nações do Terceiro Mundo; para avaliar a escola pública e projetar algumas alternativas viáveis; para explorar a nós mesmas e consertar o registro que fizeram da matriarca e da "vaca preta má"; para mergulhar na história e honrar todas as [mulheres negras] guerreiras […]; para fazer um esboço sobre o trabalho que foi feito e o que ainda está por fazer na área de educação do consumidor e de economia cooperativa; [e] precisamos entrar na área da sensualidade e do sexo.

Essas são apenas algumas ideias das quais precisamos nos lembrar e que precisamos usar.

Sábia, Bambara nos dizia que precisaríamos nos mover para além de categorias simplistas, como masculino e feminino, porque, como ela explica:

> Sempre encontrei as duas alternativas implícitas naquelas definições antitéticas sobre o que […] a revolução por meio do *self* significa — a pessoa inteira […] que noções usuais de diferenças de papéis baseadas em sexo são um obstáculo para a consciência política […] que um revolucionário deve ser capaz de, sobretudo, ter completa autonomia.

Bambara escreveu essas palavras em 1970 e ainda há públicos e outras mulheres negras engajadas em teoria e prática feministas que me perguntam: "Você é primeiro negra ou mulher?". Sabemos que, quando perguntamos a elas quais pensadoras feministas elas leem e estudam, a resposta é quase sempre "nenhuma". É por isso que arquivos são importantes, e é por isso que o estudo contínuo de nosso trabalho é crucial. É essencial que obras de pensadoras negras visionárias sejam guardadas em arquivos acessíveis, em primeiro lugar, às pessoas engajadas no processo de descolonização.

Sabemos como é fácil e rápido para nossas palavras serem esquecidas, para nossa história ser enterrada. Todos nós sabemos que estudantes, até mesmo

estudantes do curso de estudos de mulheres, com frequência não demonstram qualquer sinal de reconhecerem as autoras quando falamos sobre obras de Pat Parker, Lorraine Hansberry, Barbara Christian, Endesha Mae Holland, June Jordan, Octavia Butler e nem mesmo Audre Lorde. Sabemos que a pensadora feminista Michele Wallace formulou uma teoria sobre a natureza e a essência de nossa contínua invisibilidade, porque ela viveu com o medo de ser apagada. Em *Invisibility Blues: From Pop to Theory* [O blues da invisibilidade: do pop à teoria], ela nos lembra:

> Comecei a enxergar as dificuldades estruturais e sistêmicas encontradas pelas escritoras negras […]. Como mulheres negras são consideradas marginais à produção de conhecimento, não se pode confiar na opinião delas […]. Como consequência, às mulheres negras não é dada permissão (nem por elas mesmas, nem por outras pessoas) para fazer declarações definitivas sobre o caráter do poder, da ação e da resistência dentro e fora da comunidade negra. Se e quando insistem em fazer isso, a desaprovação é muito grande.

Esse pensamento de Wallace é mais um lembrete sobre por que é importante que nossos artigos sejam reunidos, respeitados e usados. Como todas sabemos, há uma pequena quantidade de escritoras negras que individualmente conseguiram se engajar na insurreição de conhecimento subjugado, de maneira a sermos lidas mais amplamente, estudadas em salas de aula e citadas em textos variados (incluo minha escrita entre essas obras). Ainda assim, essa inclusão não assegura presença duradoura, visibilidade contínua ou reconhecimento prolongado.

Por um lado, é maravilhoso que a crítica de raça e racismo feita por mulheres não brancas — várias de nós, mulheres negras — trazida para o movimento feminista tenha alterado fundamentalmente a natureza da teoria feminista. Porém, ainda é possível lermos teorias reconhecidas escritas por mulheres brancas que se apoiam nesses trabalhos sem qualquer menção individual às pensadoras negras que estabeleceram sua fundação. A fim de resistir a esse apagamento, precisamos fazer tudo que pudermos para documentar, destacar, honrar e, o mais importante, para criar trabalho de ponta, que rompe o silêncio e derruba as diferentes paredes que foram levantadas para bloquear nossa visão de nós mesmas ou do futuro.

Ironicamente, à medida que mais obras realizadas por mulheres negras recebiam atenção, grande parte desse trabalho ficou mais conservador, reformista e não radical. Recebemos gênero sem feminismo. Nos oferecem "mulherismo" como se fosse o antídoto para um veneno poderoso, e essa substância perigosa seria o feminismo. Quando conectamos a escrita de Wallace sobre invisibilidade com a constante exigência feita por Lorde em sua obra para que silêncios sejam quebrados, então reivindicamos nosso poder de nos tornarmos visíveis, porque temos tanto uma teoria que nos permite compreender o que nos limita quanto uma teoria que conceitualiza nosso poder para nos libertar e libertar nossas palavras. Lorde nos desafia a não cairmos na armadilha do medo. Em *The Transformation of Silence Into Language and Action* [A transformação do silêncio em linguagem e ação], ela afirma:

> Podemos aprender a trabalhar e a falar quando estamos com medo, da mesma maneira que aprendemos a trabalhar e a falar quando estamos cansadas. Porque fomos socializadas a respeitar o medo mais do que nossas próprias necessidades de linguagem e definição, e enquanto esperamos em silêncio por esse luxo que é o destemor, o peso desse silêncio vai nos sufocar […] há vários silêncios a serem quebrados.

Há momentos em que queremos manter em silêncio a gravidade da circunstância em que nos encontramos. Não queremos falar sobre como ficou difícil para mulheres negras de todas as classes sociais conquistarem apoio em todas as áreas da vida. Queremos manter em silêncio a dificuldade que é criar consciência, criticar, desafiar e alterar o machismo, dentro e fora das comunidades negras (principalmente quando desmoronam dia após dia os tipos de comunidade negra que já nos puseram em posição de solidariedade significativa com homens negros progressistas). Todas as mulheres negras, independentemente de posição social, sabem o quanto é difícil mudar a vida de forma construtiva para que tenhamos a saúde e o bem-estar necessários para abastecer visões revolucionárias de mudança social.

Não por acaso, Toni Bambara, Audre Lorde e June Jordan foram todas pensadoras críticas que ousaram ser militantes e falar, mesmo quando o silêncio lhes teria dado mais conforto. Elas escreveram sobre a necessidade de mulheres

negras reivindicarem o lugar de se tornarem inteiras. Ao falar abertamente sobre seu compromisso com o movimento feminista em sua conferência “Where Is the Love?” [Onde está o amor?], Jordan relata:

> Sou feminista e o que isso significa para mim é bastante semelhante ao significado do fato de que sou Negra: significa que eu devo começar a amar a mim mesma e me respeitar como se minha própria vida dependesse do amor-próprio e do autorrespeito. Significa que devo buscar eternamente me limpar do ódio e do desprezo que rodeia e permeia minha identidade […]. Significa que alcançar amor-próprio e autorrespeito exigirá atenção excessiva e contínua, e que estou pondo minha alma em uma luta que certamente transformará a experiência de todos os povos da Terra, como nenhum outro movimento pode, de fato, reivindicar fazer: porque o movimento na direção do amor-próprio, do autorrespeito e da autodeterminação é o movimento que hoje dá vida à verdadeira, inquestionável maioria dos seres humanos em todos os lugares.

É essencial para nossa luta por autodeterminação falarmos de amor, porque o amor é a base necessária que nos possibilita sobreviver às guerras, às dificuldades, às doenças e às mortes com nosso espírito intacto. É o amor que nos permite sobreviver inteiros.

Quando comecei a escrever livros sobre amor para um público mais amplo, com frequência ouvi de leitores que eu não era mais tão radical, tão militante quanto eu parecia ser para eles. Para quem gostaria de limitar e definir o intelecto da mulher negra, aprisionando-nos na academia, onde nosso ensinamento não consegue alcançar os grandes grupos de pessoas que estão em busca de teorias e práticas que transformam a vida, o amor não tem significado algum. Portanto, não compreenderão que não só falar de amor, mas empreender a prática do amor, é a mais militante, mais radical intervenção que qualquer pessoa pode fazer. Porque o amor, como base de todos os movimentos sociais por autodeterminação, é a única maneira de criarmos um mundo que a dominação e o pensamento dominador não conseguem destruir. Sempre que fazemos o trabalho do amor estamos executando o trabalho de acabar com a dominação.

Nós, mulheres negras do mundo inteiro, temos uma longa história de luta para superarmos nossas feridas, para sobrevivermos à dor e, ainda assim, ficarmos de

pé. Essa ainda é uma história de vítimas. A história que mulheres negras radicais visionárias estão fazendo em nossas vidas e nossos trabalhos hoje não é uma história que começa com feridas. É uma história que começa com o reconhecimento de que o trabalho do amor é nosso ponto de partida revolucionário, de que amar a nós mesmas, independentemente das circunstâncias, já é estar em um lugar de vitória.

18. No original, *mammification* é referência ao estereótipo da *mammy*, que corresponde, em português, à "mãe preta". Trata-se de um estereótipo machista e racista que retrata as mulheres negras como cuidadoras passivas, mães que se doam sem esperar qualquer coisa em troca e que amam os brancos, reconhecendo que são inferiores a eles. Ver *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo* (Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019). [N.T.]

ensinamento 30
falar sobre sexo

Quando eu era mais jovem, aonde eu ia, alguém me perguntava ou me dava notícias da minha vida sexual. Com frequência, eu brincava que, se eu estivesse fazendo tanto sexo quanto as fofocas diziam, eu passaria tempo demais deitada para conseguir sentar e escrever qualquer coisa. Quando me perguntavam se eu era hétero ou homossexual, eu dizia que era uma radical do sexo. Quando cheguei aos cinquenta, a curiosidade sobre minha vida sexual desapareceu por completo. As únicas pessoas que queriam saber se eu estava transando e com quem eram mulheres como eu: meia-idade, a maioria delas profissionais, feministas, mulheres que nos considerávamos "*sexies*". Somos uma pequena minoria. Depois de muitos anos de celibato por escolha, ainda me vejo como uma radical do sexo. Na introdução de *Public Sex: The Culture of Radical Sex* [Sexo público: a cultura do sexo radical], Pat Califia afirma que ser uma radical do sexo significa "ser desafiadora, assim como dissidente". Além disso, ela explica:

> Significa estar ciente de que há algo insatisfatório e desonesto na maneira como se fala sobre sexo (ou se esconde o sexo) na vida diária. Também significa questionar como nossa sociedade designa os privilégios com base na adesão a seus códigos morais e, na verdade, faz todas as escolhas serem questões de moralidade. Se você acredita que essas iniquidades podem ser abordadas somente por meio de uma mudança social extrema, então você pode ser classificada como radical do sexo.

Audre Lorde certamente se enquadraria nessa definição. Ela se recusava a silenciar sobre sua prática sexual. E, além de suas corajosas reflexões sobre a sexualidade lésbica negra, ela convidou todas nós a pensar sobre "o erótico como poder", em seu pungente artigo "The Uses of the Erotic: The Erotic as Power" [Os usos do erótico: o erótico como poder]. No texto, ela não fala muito sobre sexo. Ainda assim, ele é frequentemente citado em artigos sobre sexualidade escritos por pensadores progressistas. Sua importância, à época da publicação e hoje, é ter dado às mulheres permissão para falar abertamente sobre

energia erótica, não deixando que essa energia fosse "relegada somente ao quarto". Para Lorde, reivindicar o lugar do erótico era um ato essencial de resistência, uma forma de se posicionar contra a desumanização e a dominação. Confiante no poder do erótico como intervenção transgressora, ela argumenta: "Em contato com o erótico, fiquei menos disposta a aceitar a falta de poder". Ao falar mais explicitamente sobre sexualidade em uma entrevista na antologia *Against Sadomasochism: A Radical Feminist Analysis* [Contra o sadomasoquismo: uma análise feminista radical], ela diz: "Mesmo no jogo, afirmar que exercer poder sobre a falta do poder é erótico, empoderador, é preparar o contexto emocional e social para a continuação desse relacionamento, política, social e economicamente". A insistência de Lorde para que incentivemos a erotização da igualdade continua sendo para mim uma importante concepção, que me dá muito no que pensar quando penso sobre sexo.

Porque sexo é uma zona perigosa. No desejo sexual, em atos sexuais, há muita coisa que não é igual. Quero reproduzir a igualdade erótica mesmo que eu também saiba que desigualdade não precisa levar à dominação. Em seu fascinante livro *Love Does No Harm: Sexual Ethics for the Rest of Us* [O amor não faz mal: ética sexual para o restante de nós], Marie Fortune questiona: "O que aconteceria se a própria igualdade fosse uma experiência erótica?":

> A possibilidade de um relacionamento com uma pessoa que é igualmente forte, capaz, autoconfiante e brilhante parece bastante atraente, se a pessoa estiver realmente interessada em um relacionamento, ou seja, em passar tempo com uma pessoa em uma experiência de intimidade e confiança. Um relacionamento assim exige tempo, energia, conversa e compromisso.

Ao aprender com Lorde, Fortune ressalta a importância da escolha, de estar envolvido de maneira que se permita "receber sexual e emocionalmente". Várias pensadoras feministas são incapazes de teorizar de forma construtiva os usos do erótico em situações nas quais há escolha, mas não há nenhuma conexão emocional profunda. A encantadora antologia *Her Tongue on My Theory* [A língua dela na minha teoria], do coletivo artístico Kiss and Tell [Beijar e contar], chama atenção para o fato de que, depois de todos os nossos movimentos

feministas, “o ódio que a sociedade tem do sexo é profundo”. Elas atentam para o fato de que a maioria das pessoas no dia a dia ainda enxerga sexo, “não apenas o sexo gay, qualquer sexo, como sendo suspeito, obsceno, pervertido, sujo”. Ao questionar a noção feminista de que o sexo deveria acontecer em um contexto emocional de conexão, de amor, formulam a pergunta: “O que é tão ruim em relação ao sexo pelo sexo? Ninguém parece pensar que deve comer somente quando se está amando”.

Se Lorde estivesse presente, gostaria de escutá-la falar sobre os usos do erótico em relação ao sexo. Eu trataria de compartilhar com ela a conexão significativa que faço entre seu trabalho sobre o erótico e o trabalho de Frank Browning em *A Queer Geography: Journeys Toward a Sexual Self* [Uma geografia *queer*: jornadas em busca de uma personalidade sexual]. Ele argumenta:

> Por “erótico” quero dizer todas as poderosas atrações que podemos ter: por orientar e ser orientado, por um flerte irrealizável, por viagens intelectuais, por trabalhosas amizades para diversão ou no trabalho, por êxtase espiritual, por se manter em luto silencioso, por uma explosão de ódio mútuo em relação a um inimigo em comum, pelo sublime amor da amizade. Qualquer um desses amores pode acontecer e acontece com mulheres e homens em minha vida. Qualquer um desses amores — raiva, êxtase, amizade — pode penetrar lentamente cada um de nós, complicando e emaranhando nossa vida, fazendo com que percebamos na separação que a pessoa com quem sentimos o mais poderoso amor pode não ser nem a pessoa que mais respeitamos nem a pessoa por quem sentimos mais desejo. Se eu te disser primeiro que sou gay, nosso amor irá em uma direção. Se eu te disser primeiro que eu te amo — como amigo, como camarada, como companheiro de viagem espiritual —, você saberá que sou *queer* de alguma outra maneira.

Browning amplia o conceito de Lorde a fim de nos convidar a questionar as noções de identidade sexual. Sua concepção expandida ainda não tem rótulo. “Radical do sexo” pode funcionar, talvez “*queer*” ou, como eu frequentemente afirmo ser minha identidade sexual, “*queer* para além de gay”.

A tentativa de teorizar sexualidade, de falar sobre erótico e sobre sexo de maneira libertadora criou espaços profundos de silêncio dentro do movimento feminista. É impossível confrontar esses silêncios e não evocar o desafio de Lorde para quebrarmos o silêncio — para falarmos. Quando nos movemos com

e para além de Lorde, precisamos expressar uma visão de mutualidade no espaço do erótico; no sexo, uma visão que não exija igualdade como condição para o prazer, para a paixão sustentável e o crescimento emocional. Erotizar o risco e o perigo não é aceitar a dominação. O erótico, sobretudo no âmbito do sexual, pode levar à autorrealização emocional e espiritual, ainda que o lugar onde ele começa, onde o desejo nos põe, seja imperfeito, desigual e, sim, potencialmente perigoso.

ensinamento 31
ensino, profissão de profeta

Quanto mais ensino, mais aprendo que o ensino é profissão de profeta. Ele exige de nós lealdade à integridade da visão e da crença diante daqueles que tentariam silenciar, censurar ou desabonar nossas palavras. No livro de Jim Wallis, *The Soul of Politics: Beyond "Religious Right" and "Secular Left"* [A alma da política: para além da "direita religiosa" e da "esquerda secular"], ele defende a ideia de que as profissões proféticas exigem que sejamos "audaciosos para falar a verdade e que estejamos prontos para sustentar uma visão alternativa — uma visão que dê oportunidade às pessoas de imaginar novas possibilidades". A dimensão profética do ensino é a menos reconhecida em nossa nação.

Em geral, quando vendedores, taxistas, caixas de banco ou pessoas aleatórias em uma fila me perguntam o que eu faço, digo que sou professora de inglês. Para quase todo mundo, o professor de inglês tem importância. São os professores de quem os estudantes mais se lembram, seja em memórias boas ou ruins. Entre adultos que não estão mais na escola, quando professores de inglês são mencionados, fortes memórias vêm à tona. Podem ser memórias de como é difícil ler e escrever. Pode ser a lembrança da vergonha de ter que ler em voz alta diante dos colegas. Podem ser as memórias de anotações em vermelho no papel, linhas riscadas sobre palavras ou pontos de exclamação. Algumas vezes é apenas a lembrança de um professor de inglês que escreveu "Sim" e afirmou que fomos compreendidos quando nos sentíamos inseguros. Ou as memórias podem ser mais profundas. Talvez nos lembremos de quando começamos a aprender a ter consciência crítica pela primeira vez. Talvez nos lembremos do momento em que aprendemos pela primeira vez a ser existencialmente autorreflexivos. Ou pode apenas ser uma recordação da leitura daquele primeiro livro que tocou lá dentro, provocou emoções fortes de empatia, até que compreendemos a história e nosso ser foi totalmente transformado.

Minha professora de inglês predileta no ensino médio já morreu há muito tempo. Mas o que eu guardo sobre ela na memória do coração é que ela e suas aulas me desafiaram. Ela me desafiou a pensar, a ser e me tornar, a criar. Quando eu estava crescendo, no meio do *apartheid* racial, bem no momento em que a dessegregação estava mudando nossas vidas, quando nós, crianças negras, fomos expulsas do bairro que nos era familiar para entrarmos em um mundo estranho de dominação branca e sermos educadas principalmente por professores brancos, vários dos quais nos tratavam com ódio e desprezo, estudantes negros consideravam que tínhamos sorte por estarmos em uma sala de aula com uma professora que amava a justiça, que acreditava que todos nós éramos capazes de excelência. Nessa sala de aula, tivemos a oportunidade de aprender.

Minha professora de inglês predileta, branca e de meia-idade, era vista como uma *"nigger lover"* [amante dos negros] porque repudiava o racismo e a supremacia branca do mundo que nos rodeava, porque ela queria que sua sala de aula fosse um espaço onde estudantes negros pudessem aprender com tanta paixão e zelo quanto estudantes brancos. Sinto muito não poder conversar com ela pessoalmente e ouvir sua história sobre como se tornou uma professora disposta a educar como prática da liberdade, encarando o *apartheid*, a ignorância racial e a brutalidade racista. Lembro-me de seu carinho, sua ousadia, sua disposição para desafiar. Lembro-me de que se importava com os estudantes negros, afirmando a totalidade e a integridade de nosso ser. E o mais importante: ela não nos humilhava.

Humilhar é uma das estratégias mais usadas por educadores em salas de aula onde preconceitos prevalecem. Humilhar desumaniza. No artigo "Going Beyond the Book: A Multicultural Educator in the English Language Arts Classroom" [Ir além do livro: uma educadora multicultural em uma sala de aula de letras], publicado na edição *All Together Now: Embracing Our Diversity* [Todos juntos agora: acolhendo nossa diversidade] do periódico do Conselho Nacional de Professores de Inglês, *Voices from the Middle* [Vozes do meio], Michelle Paige compartilha este pensamento potente:

> Nós, como professores, somos obrigados a defender nossos estudantes, empoderar nossos estudantes para serem cidadãos produtivos e aproveitarem ao máximo seus direitos. Professores, com frequência, deparam-se em primeira mão com as ações prejudiciais da desigualdade estrutural e da sociedade sobre os estudantes, sobretudo estudantes não brancos. Uma forma de nos relacionarmos com estudantes é trabalhar por eles e também ensiná-los a batalhar contra a injustiça.

A mais vital, a mais libertadora estratégia que amados professores me ofereceram, sobretudo os professores de inglês que me deram aulas, foi aprender a ser uma pensadora crítica: a fazer perguntas, a suspender o impulso de julgamento enquanto estiver pensando sobre quem, o quê, quando, onde, por quê e como. Quando me pedem para falar como eu me tornei "bell hooks", escritora e intelectual conhecida, falo sobre a importância do pensamento crítico e de como ele me ajudou a sobreviver ao elitismo racista e machista fora do lar onde cresci e da disfunção que aprovava abuso, traição e abandono dentro do lar patriarcal.

Quando estudantes me perguntam o que eu mais espero deles, digo que minha intenção não é fazer com que se tornem "pequenos e pequenas bell hooks". Eles não precisam pensar como eu. Minha esperança é que, ao aprenderem a pensar criticamente, estarão se autorrealizando e se tornando autodeterminados. Assim como honro e louvo a memória de professoras de inglês que me incentivaram a ser uma aprendiz ativa, a acolher uma abertura radical, espero que meus estudantes olhem para trás e se lembrem de que os ensinei a buscar o que é importante, a desenvolver o intelecto trabalhando com ideias.

ensinamento 32
sabedoria prática

Um dos benefícios mais estimulantes e generosos que resultam de nosso engajamento no pensamento crítico é a intensificação da consciência plena, que aumenta nossa capacidade de viver bem e em completude. No momento em que assumimos o compromisso de nos tornar pensadores críticos, fazemos uma escolha que nos posiciona contra qualquer sistema de educação ou cultura que nos forçaria a ser recipientes passivos de formas de saber. Como pensadores críticos, devemos pensar por nós mesmos e ser capazes de agir por nós mesmos. Essa insistência na autorresponsabilidade é sabedoria prática vital.

A conexão essencial entre pensamento crítico e sabedoria prática é a insistência na natureza interdependente de teoria e fato, associada à consciência de que o conhecimento não pode ser dissociado da experiência. Em última análise, há a consciência de que o conhecimento enraizado em experiência molda o que valorizamos e, consequentemente, como sabemos o que sabemos — e, da mesma forma, como usamos o que sabemos.

Quando criamos um mundo em que há união entre teoria e prática, conseguimos nos engajar livremente com as ideias. Nossos pensamentos, então, não são ideias comuns, insignificantes e abstratas, de uso somente para quem busca viver a vida do pensamento em um ambiente acadêmico, afastado dos modos e funcionamentos da vida cotidiana. Em minha vida, tornar-me uma pensadora crítica me ajudou a sobreviver aos traumas vividos em meu contexto familiar patriarcal disfuncional. Buscar conhecimento e compreensão totais me proporcionou uma forma de criar imagens completas com os olhos da mente, imagens que não eram simplesmente formadas em reação a circunstâncias além do meu controle. Compreender o cenário mais abrangente me ajudou a cultivar em mim as sementes da consciência plena e da compaixão.

Com bastante frequência, o público parte do pressuposto de que intelectuais — pela própria natureza de nossa profissão de escolha, somos pensadores críticos

— são pessoas frias, muita mente e nenhum coração. O verdadeiro intelectual, aquele que sempre tem coragem de buscar a verdade além do ego ou de noções fixas sobre a natureza das coisas, sempre trilha o caminho da compaixão. Thich Nhat Hanh, professor budista, escreveu: “Compaixão não é uma ideia ou uma coisa que podemos imaginar. É um estado mental que tem um resultado imediato para a ação do corpo, da fala ou da mente. Tem raiz na compreensão”. De um ponto de vista espiritualista, a prática da compaixão cria empatia em relação aos outros, uma compreensão das circunstâncias que influenciam e determinam seus pensamentos e comportamentos. De um ponto de vista acadêmico, olhar para um contexto mais holístico, seja aceitando ideias ou nos comunicando com colegas e estudantes, intensifica a consciência e possibilita a conexão. Conexão e ressonância habilidosas aumentam nossa capacidade de ensinar e aprender.

Nossa alegria diante de ideias e a disposição para permanecer estudantes — aprendizes a vida toda — exemplificam que, como pensadores críticos, intelectuais são pessoas com a mente radicalmente aberta. E, quando a mente está totalmente aberta, totalmente consciente, é inevitável nos percebermos compreendendo até mesmo aquilo que buscamos. Porque todos os verdadeiros intelectuais são sinceros amantes da verdade. Isso não significa que intelectuais não possam ser corrompidos pelo desejo de alcançar poder e prestígio que vão além daqueles concedidos à maioria dos pensadores críticos. Sempre que o conhecimento é usado para dominar os outros, ele é uma perversão da busca intelectual. Notadamente, há intelectuais e/ou acadêmicos que são conservadores, que se identificam com as relações dominantes de poder; no entanto, isso não significa que necessariamente subordinam sua paixão por ideias a esses valores. Talvez fôssemos capazes de alterar o anti-intelectualismo geral de nossa sociedade se o público se tornasse consciente, tanto por meio de seu processo de aprendizagem quanto pelo contato positivo com acadêmicos e/ou intelectuais, de que ideias, teorias e todas as formas de saber podem ser usadas para nos ajudar a viver a totalidade.

A maioria dos professores não é intelectual. Há muitos professores que não são pensadores críticos. É importante notar que não é necessário ser intelectual ou

acadêmico para se engajar em pensamento crítico. Todo mundo se envolve com o pensar na vida diária. Há várias situações enfrentadas por pessoas comuns que exigem que elas examinem a realidade para além do que é superficial, para conseguirem enxergar a estrutura profunda. Essas situações podem levá-las a refletir sobre as questões relacionadas a quem, o quê, onde, quando, como e por quê; e, então, começar a trilhar o caminho do pensamento crítico. Quando aceitamos que todo mundo tem habilidade para usar o poder da mente e integrar pensamento e prática, reconhecemos que o pensamento crítico é uma forma totalmente democrática de saber. Ao nos convidar para examinar criticamente nosso mundo, nossa vida, a sabedoria prática nos mostra que todo aprendizado genuíno exige de nós uma abertura constante, uma disposição de se engajar na invenção e na reinvenção, de forma que possamos descobrir esses espaços de transparência radical onde o conhecimento pode empoderar. O educador Paulo Freire sempre defendeu a ideia de que, ao abordar o conhecimento dessa maneira, desenvolvemos um "comportamento permanentemente crítico". Aprender a refletir, a expandir nossa visão de modo que possamos enxergar o contexto por inteiro, é um princípio básico da sabedoria prática.

Por certo, um elemento da sabedoria prática que vem com o pensamento crítico consciente e atento é a constante experiência do maravilhoso. A capacidade de se maravilhar, de se empolgar e de se inspirar por ideias é uma prática que abre a mente de forma radical. Empolgados com o aprendizado, extasiados com pensamentos e ideias, como professores e estudantes, temos oportunidade de usar o conhecimento de formas que transformem positivamente o mundo em que vivemos. O pensamento crítico promove o entusiasmo pelo aprendizado vitalício. Imbuída dessa compreensão está a sabedoria prática que nos ajuda a lembrar que ideias não são fixas e estáticas, que elas estão sempre sujeitas à mudança. Portanto, ideias têm capacidade de iluminar e aumentar nossa sensação de maravilhamento, nosso reconhecimento do poder que há no mistério.

Ao mesmo tempo, é a sabedoria prática que nos leva a reconhecer o papel vital da intuição e de outras formas de inteligência emocional na criação de um

contexto fértil para a constante busca por conhecimento. Juntar o conhecimento adquirido a partir de fatos e dados concretos com habilidades sociais é uma abordagem pragmática do aprendizado. Quando usamos efetivamente o conhecimento dentro e fora da sala de aula, desenvolvemos um relacionamento orgânico com o pensamento crítico e utilizamos em todas as esferas da vida os recursos que ele nos proporciona.

sobre
a autora



bell hooks é uma das mais importantes intelectuais feministas da atualidade. Nasceu em 1952 em Hopkinsville, então uma pequena cidade segregada do Kentucky, no sul dos Estados Unidos. Batizada como Gloria Jean Watkins, adotou o pseudônimo pelo qual ficou conhecida em homenagem à bisavó, Bell Blair Hooks, "uma mulher de língua afiada, que falava o que vinha à cabeça, que não tinha medo de erguer a voz". Como estudante, passou pelas universidades Stanford, de Wisconsin e da Califórnia, e lecionou nas universidades Yale, do Sul da Califórnia e New School, em Nova York. Em 2014, fundou o bell hooks Institute. É autora de mais de trinta livros sobre questões de raça, gênero e classe, educação e crítica cultural, entre eles *Olhares negros: raça e representação* (Elefante, 2019), *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra* (Elefante, 2019) e *Anseios: raça, gênero e políticas culturais* (Elefante, 2019)

A publicação deste livro
contou com o apoio da

ação
educativa

© Editora Elefante, 2020

Primeira edição, agosto de 2020
São Paulo, Brasil

Título original:
Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom, bell hooks
© All rights reserved, 2010
Authorized translation from the English language edition published by Routlegde, a member of the Taylor & Francis Group LLC.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057
hooks, bell, 1952-
Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática /
bell hooks; tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.
288 p.

ISBN 978-65-87235-12-7

1. Educação 2. Ensino 3. Pedagogia crítica
4. Racismo 5. Pensamento crítico - Estudo e ensino
I. Título II. Libanio, Bhuvi

20-2649 CDD 370
Índices para catálogo sistemático:
1. Educação

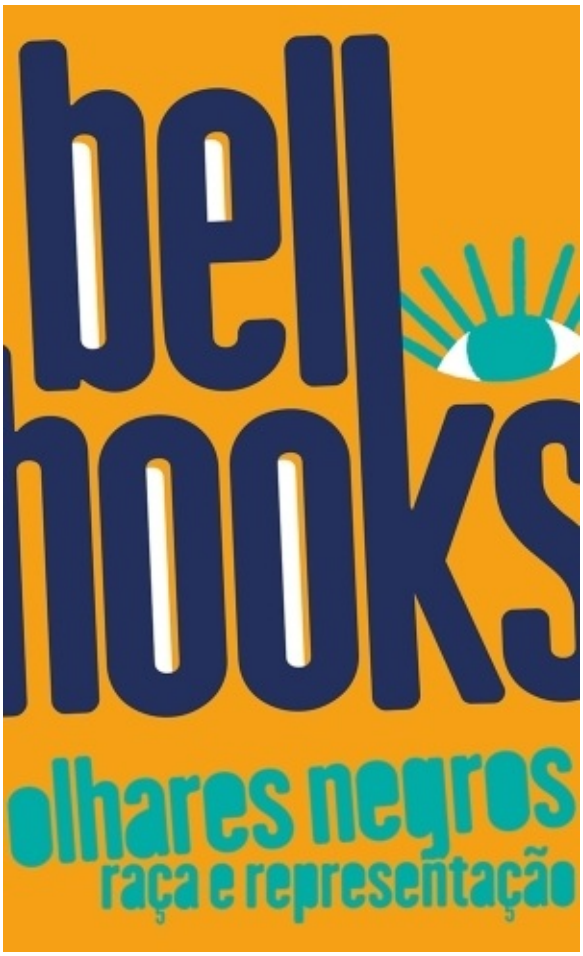
EDITORA ELEFANTE
editoraelefante.com.br
editoraelefante@gmail.com
fb.com/editoraelefante
@editoraelefante

Contents

1. prefácio à edição brasileira
2. introduçãoensino
3. ensinamento 1o pensamento crítico
4. ensinamento 2educação democrática
5. ensinamento 3pedagogiaengajada
6. ensinamento 4descolonização
7. ensinamento 5integridade
8. ensinamento 6propósito
9. ensinamento 7colaboração
10. ensinamento 8conversação
11. ensinamento 9contar histórias
12. ensinamento 10compartilhar histórias
13. ensinamento 11imaginação
14. ensinamento 12palestrar ou não
15. ensinamento 13humor na sala de aula
16. ensinamento 14hora de chorar
17. ensinamento 15conflito
18. ensinamento 16revoluçãofeminista
19. ensinamento 17negra, mulhere acadêmica
20. ensinamento 18aprendizado que supera o ódio
21. ensinamento 19honrar os professores
22. ensinamento 20professores contra o ensino
23. ensinamento 21autoestima
24. ensinamento 22o prazer da leitura
25. ensinamento 23vida intelectual
26. ensinamento 24a escrita de livros infantis
27. ensinamento 25espiritualidade
28. ensinamento 26o toque
29. ensinamento 27amar novamente
30. ensinamento 28transformação feminista
31. ensinamento 29para além daraça e do gênero
32. ensinamento 30falar sobre sexo
33. ensinamento 31ensino, profissãode profeta
34. ensinamento 32sabedoria prática
35. sobrea autora

Landmarks

1. Cover
2. Table of Contents


bell
hooks
olhares negros
raça e representação

Olhares negros

hooks, bell

9788593115318

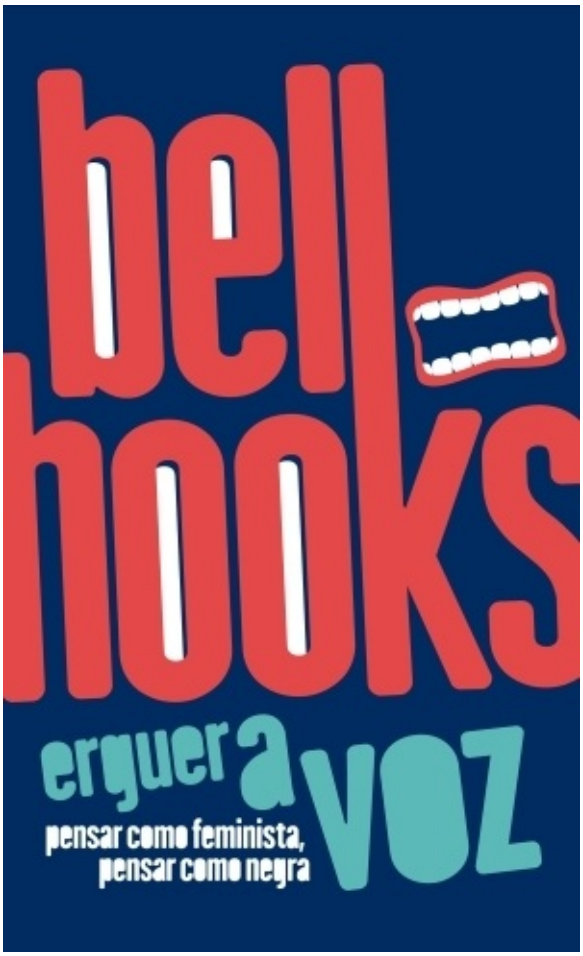
356 páginas

Compre agora e leia

Na coletânea de ensaios críticos reunidos em Olhares negros, bell hooks interroga narrativas e discute a respeito de formas alternativas de observar a negritude, a subjetividade das pessoas negras e a branquitude. Ela foca no espectador — em especial, no modo como a experiência da negritude e das pessoas negras surge na literatura, na música, na televisão e, sobretudo, no cinema —, e seu objetivo é criar uma intervenção radical na forma como nós falamos de raça e representação. Em suas palavras, "os ensaios de Olhares negros se destinam a desafiar e inquietar, a subverter e serem disruptivos". Como podem atestar os estudantes, pesquisadores, ativistas, intelectuais e todos os outros leitores que se relacionaram com o livro desde sua primeira publicação, em 1992, é exatamente isso o que estes textos conseguem. *** Ao percorrer essa variedade de reflexões, não há como negar que Olhares negros é um livro que nasce clássico, desafiando as políticas de visibilidade e as noções de representação, levando em conta o que significou e significa o processo de colonização e de dominação nos países marcados pela pior tragédia da humanidade: a escravidão transatlântica. bell hooks reafirma sua vocação de intelectual negra feminista que, de onde vê e intervém no mundo, oferece ferramentas teóricas e práticas para reescrever a história dos dominados. Tal reescrita não terá êxito se não implodir as formas de organização do olhar que esculpiram as pessoas negras e os símbolos da negritude como objetos que se

prestam à espoliação e ao consumo. Este livro é, portanto, uma referência obrigatória para os estudos visuais, as teorias da representação e do reconhecimento e os tratados sobre política global. Nas reivindicações por outras incidências do imaginário, é preciso requerer que os sentidos e os significantes asfixiados pela lógica da dominação ganhem vida e circulem socialmente como discurso, pois, como bem lembrou o psicanalista Alain Didier-Weill, "o significante não detém somente o poder de anular o sentido do código, como nos imprevistos, ele é também a pedra angular que pode ser substituída pelo rebotalho, pela escória: no lugar onde o real não teve acesso ao simbólico, jaz, prescrito, o significante, que pode voltar e recuperar aquilo que, um dia, deixou cair". — Rosane Borges, no prefácio à edição brasileira

Compre agora e leia


bell
hooks
erguer a voz
pensar como feminista,
pensar como negra

Erguer a voz

hooks, bell

9788593115431

380 páginas

Compre agora e leia

"Enfrentar o medo de se manifestar e, com coragem, confrontar o poder, continua a ser uma agenda vital para todas as mulheres", escreve bell hooks no prefácio à nova edição de Erguer a voz. Na infância, a autora foi ensinada que "responder", "retrucar" significava atrever-se a discordar, ter opinião própria, falar de igual pra igual a uma figura de autoridade. Nesta coletânea de ensaios pessoais e teóricos, em que radicaliza criticamente a máxima de que "o pessoal é político", bell hooks reflete sobre assuntos que marcam seu trabalho intelectual: racismo e feminismo, política e pedagogia, dominação e resistência. Em mais de vinte ensaios e uma entrevista, a autora mostra que transitar entre o silêncio e a fala é um gesto desafiador que cura, que possibilita uma nova vida e um novo crescimento ao oprimido, ao colonizado, ao explorado e a todos aqueles que permanecem e lutam lado a lado, rumo à libertação. *** Meu primeiro encontro com Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra aconteceu em 2015, durante o doutorado-sanduíche que realizei na Universidade de Colúmbia, em Nova York. Planejei ler o livro na biblioteca do campus, mas, logo nas primeiras páginas, fui me dando conta de que a narrativa me interpelava de tal maneira que era preciso estar em espaço privado. Fui pra casa. No meu quarto, pude chorar, respirar, voltar a ler, chorar de novo. As experiências narradas por bell hooks mesclavam-se às minhas: a dor pelo recente término de um longo casamento, a vergonha de revistar memórias da infância, a angústia com a

escrita. Seu texto me tocou como uma espécie de convocatória: aprenda a usar sua voz por meio de um dizer comprometido com a liberdade humana. Hoje percebo que Erguer a voz articula simultaneamente corpo (a voz), prática (a coragem) e ética (compromisso com a dignidade humana). Três dimensões fundantes nos projetos políticos feministas. Seguimos por essas trilhas. Publicado pela primeira vez em 1989, nos Estados Unidos, sob o título Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black, este é o primeiro livro de bell hooks em que, no âmbito acadêmico, ela radicaliza a máxima feminista de que o pessoal é político. Escrever sobre aspectos íntimos já era uma prática que bell hooks realizava em seus poemas, mas articular dimensões privadas às teorizações feministas foi, naquele momento, algo inédito em seu fazer como pensadora crítica. Apesar da inegável singularidade da autora, o projeto político que atravessa sua narrativa informa sobre condições históricas das décadas de 1970 e 1980. Naquele contexto, nos Estados Unidos, intelectuais negras se empenhavam em produzir e publicar textos cujas abordagens tornavam visíveis as múltiplas experiências das mulheres negras, denunciando silenciamentos e ocultamentos. Revelando a atmosfera do período, bell hooks afirma: "recentemente, os esforços de mulheres negras escritoras para chamar a atenção para o nosso trabalho servem para sublinhar tanto nossa presença quanto nossa ausência". — Mariléa de Almeida, no prefácio à edição brasileira

Compre agora e leia


#VIDAS NEGRAS IMPORTAM
E LIBERTAÇÃO NEGRA
KEEANGA-YAMAHTTA TAYLOR

#VidasNegrasImportam e libertação negra

Taylor, Keeanga-Yamahtta

9786587235172

300 páginas

Compre agora e leia

"O racismo nos Estados Unidos sempre foi o meio utilizado pelos homens brancos mais poderosos do país para justificarem seu governo, ganharem dinheiro e manterem o resto de nós à distância. Por essa razão, o racismo, o capitalismo e o domínio de classe sempre se entrelaçaram de tal maneira que é impossível imaginar um sem o outro." Eis uma das conclusões de #VidasNegrasImportam e libertação negra, de Keeanga-Yamahtta Taylor, que entra em pré-venda pela Editora Elefante a partir de hoje. Lançado em 2016, o livro resgata e discute o movimento #BlackLivesMatter, surgido em 2014 em reação ao assassinato do jovem negro Michael Brown pela polícia de Ferguson, no estado do Missouri. Os protestos, que se espalharam pelo país e se estenderam até 2015, ocorreram quando a Casa Branca — "um edifício construído por escravos em 1795", lembra Keeanga — era ocupada pelo primeiro presidente negro dos Estados Unidos. As manifestações foram de encontro à ideia, então defendida por muitos, de que o país estava finalmente superando o racismo. "Como explicar a ascensão de um jovem presidente negro, juntamente com o exponencial crescimento da classe política negra e o aparecimento de uma pequena porém expressiva elite econômica negra, concomitantemente com o surgimento de um movimento social cujo slogan é um lembrete de que 'vidas negras importam'?", questiona a autora. "Não é preciso dizer que assassinato e brutalidade policiais são apenas a ponta do iceberg

quando se trata do sistema de justiça criminal estadunidense", continua, trazendo mais uma dimensão à sua análise, aplicável também ao Brasil: "É impossível entender o intenso policiamento nas comunidades negras sem analisar as décadas de 'guerra às drogas' e o encarceramento em massa."

Compre agora e leia


DE BALA
EM PROSA
VOZES DA
RESISTÊNCIA
AO GENOCÍDIO
NEGRO

De bala em prosa

Vários autores

9786599014109

148 páginas

Compre agora e leia

O que dizer diante do permanente genocídio negro cometido pelo Estado brasileiro? Como descrevê-lo? De que maneira expressar a justa revolta pelo rastro de sangue que os projéteis oficiais deixam nas periferias das grandes cidades? De bala em prosa reúne textos de autores e autoras negras. São pessoas diretamente impactadas pela escalada da violência fardada no país. A gota d'água que os levou a escrever — mais uma dentre tantas que historicamente já transbordaram qualquer nível mínimo de civilidade — foi a morte de um músico e um catador de materiais recicláveis no Rio de Janeiro em abril de 2019. Negros, ambos foram assassinados pelo Exército, que disparou "por engano" o que no momento foi divulgado como "oitenta tiros" — mas que, na verdade, eram 257 — contra um carro que os militares "acharam" que tinha sido roubado. Os soldados mentiram, os governantes desconversaram, a imensa maioria da população permaneceu indiferente. Pipocos contra gente preta já viraram rotina, não causam a comoção que deveriam nem quando chegam à casa das centenas. A quem minimamente resolveu se perguntar por quê, afinal, as autoridades fariam tamanha barbaridade contra cidadãos a caminho de um chá de bebê em um domingo à tarde, os textos desta coletânea respondem de diversas maneiras, em diversos estilos e sob diversos pontos de vista, mas sempre com o peso da experiência de quem sabe que, pela cor que indelevelmente carrega na pele, está na mira do fuzil — e pode ser o próximo a engrossar as estatísticas. Eis o grito

que ressoa em cada uma destas linhas. Quem escreve aqui escreve a partir de um cotidiano claustrofóbico de violência e preconceito, com raízes bem fincadas na escravidão. Angústia e sensação de impotência escorrem pelas vírgulas e pontos finais. Mesmo os textos mais otimistas estão empapados de sangue. Boa parte deles se direciona não apenas ao poder estatal que controla, reprime, encarcera e mata, mas aos poucos brancos que conseguem enxergar o racismo estrutural brasileiro, mesmo sem senti-lo ou compreendê-lo. Respire fundo. Destilado nas próximas páginas está o apelo de quem, com a garganta entalada, quis transmitir aos vivos a voz dos mortos — e dos sobreviventes. O genocídio precisa acabar.

Compre agora e leia


PANDEMIA
E AGRO-
INDÚSTRIA
DOENÇAS
INFECCIOSAS,
CAPITALISMO
E CIÊNCIA
ROB WALLACE

Pandemia e agronegócio

Wallace, Rob

9786587235042

480 páginas

Compre agora e leia

Pandemia e agronegócio: doenças infecciosas, capitalismo e ciência, de Rob Wallace, defende que os novos vírus que há alguns anos amedrontam o planeta com epidemias e pandemias são, sim, uma criação dos seres humanos. Mas, não, não estamos falando das teorias conspiratórias difundidas pelos robôs de Donald Trump ou Jair Bolsonaro, que responsabilizam laboratórios chineses especializados em guerra biológica pela origem do novo coronavírus. Para o autor, esses micro-organismos são resultado da maneira como passamos a criar animais para consumo nos últimos quarenta anos. Quem já teve a oportunidade de ir a uma granja ou a uma fazenda de porcos sabe do que estamos falando: milhares (milhões) de animais confinados, muitas vezes impedidos de dormir e comendo 24 horas por dia para engordar — e ir para o abate — cada vez mais rápido. Para quê? Para aumentar os lucros das empresas, claro, que se transformaram em grandes conglomerados. O número de animais criados para alimentação cresce quase duas vezes mais rápido que a população humana. Aves, vacas, porcos separados pelo produto a ser extraído (carne, ovos, leite), em estabelecimentos onde compartilham raça, idade e sistema biológico. E isso, para a natureza, cuja lei mais importante é o equilíbrio na diversidade, significa uma praga gigante. Uma atração inevitável para outros animais, um banquete para micro-organismos. Um experimento permanente de mutações e contágios extremos. Rob Wallace vem escrevendo sobre isso há quase vinte anos. Lançado

pela primeira vez em 2015, Pandemia e agronegócio, que agora chega ao Brasil graças à parceria da Elefante com Igra Kniga, reúne artigos do autor publicados desde 2007. Nos textos, o biólogo alerta sobre as origens da Sars, da gripe aviária e da gripe suína, alertando que, se os seres humanos não modificassem a maneira como criam animais para abate, teriam que lidar, no curto prazo, com novas formas de vírus cada vez mais mortais. E aqui estamos. "Os seres humanos construíram ambientes físicos e sociais, em terra e no mar, que alteraram radicalmente os caminhos pelos quais os patógenos evoluem e se dispersam. Os patógenos, no entanto, não são meros figurantes, golpeados pelas marés da história humana. Eles também agem por vontade própria, com o perdão do antropomorfismo. Demonstram agência", escreve Rob Wallace na introdução de Pandemia e agronegócio. Além do conteúdo integral da versão estadunidense, a edição brasileira trará os textos mais recentes do autor e de seus colaboradores sobre o atual surto de covid-19, a doença provocada pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2) que, depois de aparecer na província de Hubei, na China, se espalhou pelo planeta, colocou boa parte do mundo em quarentena e espalhou incertezas sobre a maneira como continuaremos vivendo e habitando a Terra. Os vírus surgidos em território chinês, aliás, recebem imensa atenção de Rob Wallace no livro. Mas, longe de engrossar o coro da xenofobia que costuma vigorar nesse tipo de discussões, o autor vai às raízes do problema. "Desde a década de 1970, a produção pecuária intensiva se espalhou pelo planeta a partir de suas origens nos Estados Unidos. Nosso mundo está cercado por cidades de monoprodução de milhões de porcos e aves apinhados lado a lado, em uma ecologia quase perfeita para a evolução de várias cepas virulentas de influenza."

Compre agora e leia