

Educação crítica e libertadora: caminhos possíveis a partir das contribuições de bell hooks

*Critical and liberating education:
possible paths from the contributions of bell hooks*

Fernanda Quatorze Voltas¹
Virgínia Rizo Scandian²

Resumo: Esse estudo partiu do interesse por melhor compreender as contribuições de bell hooks para o campo da Educação. No âmbito da abordagem qualitativa, optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica. Além das produções de hooks, o quadro teórico da pesquisa foi incrementado com escritos do educador Paulo Freire, importante referência para o trabalho da autora. A investigação permitiu identificar elementos da concepção de educação crítica e libertadora defendida por hooks, tais como: o diálogo; compromisso com o desenvolvimento de relações democráticas, com a autonomia, com a formação integral e com a transformação da realidade desumanizadora. Os resultados da pesquisa apontam para a potencialidade da perspectiva educativa de bell hooks de contribuir com a construção de práticas pedagógicas humanizadoras. Contudo, a concretização dessa práxis contra-hegemônica envolve contradições e demanda, muitas vezes, enfrentar posturas de recusa, por parte daqueles que não desejam a transformação do *status quo*.

Palavras-Chave: bell hooks. Pedagogia. Educação Crítica. Educação Libertadora.

Abstract: This research resulted from the interest in better understanding the contributions of bell hooks to the field of Education. Within the scope of the qualitative approach, it was decided to carry out a bibliographical research. In addition to hooks' productions, the research's theoretical framework was enhanced with the writings of educator Paulo Freire, an important reference for the author's work. The investigation made it possible to identify elements of the concept of critical and liberating education defended by hooks, such as: dialogue; commitment to the development of democratic relations, autonomy, comprehensive education and the transformation of a dehumanizing reality. The research results point to the potential of bell hooks' educational perspective to contribute to the construction of humanizing pedagogical practices. However, the realization of this counter-hegemonic praxis involves contradictions and demands, many times, to face positions of refusal, on the part of those who do not want the transformation of the *status quo*.

1. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). É Professora Adjunta na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), onde atua no curso de Pedagogia e demais Licenciaturas. Coordena o "Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire" (GEPPF - UFES). É membra da Rede Freireana de Pesquisadores. fernanda14voltas@hotmail.com

2. Pedagoga pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). virginia.scandian@edu.ufes.br

Keywords: bell hooks. Pedagogy. Critical Education. Liberating Education

Introdução

bell hooks, educadora, escritora e ativista nasceu no sul dos Estados Unidos, em 1952, em um contexto de segregação racial. Natural de Kentucky, como mulher negra, vivenciou o processo de “dessegregação”, muito discutido em sua obra. Nascida Gloria Jean Watkins, a escolha do uso do pseudônimo “bell hooks” deu-se em homenagem à sua bisavó, considerada pela autora uma grande inspiração. O uso das iniciais minúsculas em seu nome foi justificado por sua intenção de manter o foco nos escritos, e não em sua pessoa. Formada na área de Letras, o percurso de hooks como professora foi marcado por disciplinas relacionadas a estudos afro-americanos e feministas. Em 2021, após uma vida de luta constante contra opressões, presente em sua prática docente, nas ações de ativismo e em seus escritos, faleceu, aos 69 anos.

No contexto de sua vasta obra, inspirada pelos desafios de sua experiência docente e por seu compromisso com a transformação social, bell hooks dedicou-se a discutir a temática da Educação, a partir de uma perspectiva crítica.

Esse estudo partiu do interesse por melhor compreender as contribuições da autora para o campo da Educação. A relevância de estudar o pensamento de bell hooks e sua proposta de construção de uma educação libertadora justifica-se, sobretudo, diante do atual contexto marcado pelo crescimento do conservadorismo e da lógica neoliberal, em todas as esferas da vida e, também, na Educação. Isso tem sido evidenciado por meio de propostas de padronização curricular, de privatização da educação, e de reiterados ataques de grupos neoconservadores organizados à escola e ao trabalho de professores que fazem adesão a uma perspectiva progressista.

No Brasil, o Movimento “Escola Sem Partido” constitui-se em exemplo desse tipo de iniciativa, ao defender a suposta neutralidade da educação. Criticado por Giovedi (2019) como desonestidade intelectual e aberração pedagógica, o Escola Sem Partido busca camuflar interesses já que “[...] sempre que alguém está na posição de ensinar algo a alguém e/ou educar outra pessoa, é impossível existir neutralidade” (Giovedi, 2019, p. 34).

Esse cenário evidencia que os horizontes da educação se encontram escancaradamente em disputa e, esse trabalho coloca-se ao lado de tantos outros que, ao assumir a politicidade da prática educativa e da pesquisa, buscam afirmar, na teoria e na prática, a viabilidade de alternativas que vão na contramão da ordem estabelecida. Nesse sentido, pretende visibilizar e aprofundar a discussão a respeito de alguns princípios

presentes na obra de bell hooks que podem oferecer caminhos àqueles que buscam inspiração para construir uma outra educação, mais justa e democrática.

É, portanto, a contribuição da autora para a construção de uma educação como prática da liberdade, a partir, claro, de uma interpretação muito pessoal de sua leitura, que desejamos trazer neste trabalho. Diante disso, essa investigação toma como objeto a concepção de Educação defendida por bell hooks. Pretende responder às seguintes questões: de que forma o pensamento de bell hooks pode contribuir para a construção de uma prática educativa contra hegemônica que busca o pensamento crítico, a transgressão e a libertação? Que elementos fundamentais compõem a perspectiva de pedagogia engajada da autora? Existem indícios nos escritos sobre educação de bell hooks que apontem para a viabilidade de materializar essa proposta em uma prática concreta com estudantes? Quais são eles?

A abordagem qualitativa mostrou-se apropriada para a realização desse estudo, uma vez que nela as etapas não se colocam de maneira rígida, de forma que quem pesquisa “[...] tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico” (Triviños, 1987, p. 133). Dessa forma, a rigorosidade metódica (Freire, 1996) vai sendo construída na medida em que quem pesquisa exercita sua criatividade, de maneira consistente e coerente, justificando suas escolhas, na busca das melhores alternativas que permitam ampliar as dimensões daquilo que é possível saber sobre o objeto de pesquisa.

No contexto da pesquisa qualitativa, o processo é de extrema importância, não havendo foco apenas nos resultados ou em um produto. Há grande preocupação com o significado que os sujeitos atribuem aos fenômenos com uma atenção especial a “[...] pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas” (Triviños, 1987, p. 130), de forma que os significados que surgem desses pressupostos possam ser compreendidos. Assim, analisando os dados de forma indutiva-dedutiva, pois parte do fenômeno social e busca compreendê-lo em sua totalidade, quem pesquisa se coloca como instrumento-chave, em um exercício de análise amplo e complexo do real social (Triviños, 1982).

O presente estudo configura-se, ainda, como uma pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil (2002), inicia-se na escolha do tema, a partir do qual é feito um levantamento bibliográfico preliminar, seguido da formulação do problema. Então, com uma elaboração do plano de trabalho provisório, são identificadas as fontes e é realizada a sua leitura. A partir dessa leitura, são conformados fichamentos e uma organização lógica do assunto para que o texto seja redigido. É importante destacar que essas etapas se interpõem, não seguindo, necessariamente, uma sequência rígida.

A revisão bibliográfica concentrou-se no escritos de bell hooks conhecidos como “Trilogia da Educação”, da qual fazem parte os livros “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, de 1994, de primeira edição traduzida para o português em 2013, pela editora WMF Martins Fontes; “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática”, de 2010, traduzido e publicado em 2020 pela Editora Elefante; e “Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança”, de 2003, traduzido e publicado em 2021, também pela Editora Elefante.

Além das produções de bell hooks, alguns escritos do educador Paulo Freire compuseram o quadro teórico desse estudo, sobretudo os livros “Pedagogia do Oprimido”, de 1987, e “Pedagogia da Autonomia”, de 1996. Essa escolha justifica-se por Freire ter sido uma das grandes referências da autora que, em sua obra, estabelece um diálogo entre seus escritos e algumas proposições freireanas.

Educação crítica e libertadora, na perspectiva de bell hooks

Para hooks (2020), o pensar crítico relaciona-se a uma postura de abertura, no sentido de que é preciso estranhar e duvidar das próprias certezas, em um constante movimento de repensar o pensado, motivado pelo encontro com outros pontos de vista e perspectivas.

Na concepção da autora, a educação crítica acolhe diversos tipos de saberes, como experiências, confissões e testemunhos, pois, tendo compromisso com aqueles que lutam contra diversas formas de opressões, precisa reconhecer e valorizar, especialmente, saberes que vêm sendo silenciados e excluídos dos espaços formais de educação. Se o pensar crítico não é encorajado em nossa sociedade, isso muito se relaciona às intenções daqueles que desejam manter a ordem vigente, perpetuar as opressões instaladas e institucionalizadas pelo sistema. Portanto, não interessa a esses uma escola que estimule o pensamento crítico.

Se a educação é crítica, ela possibilita que estudantes se engajem como sujeitos em lutas coletivas pela libertação, buscando transformar estruturas sociais. Isso é especialmente fundamental pois entende-se que a escola e os demais espaços de formação são, comumente, lugares de perpetuação de opressões, na sociedade capitalista. Porém, não são sistemas totalmente fechados, podendo se configurar em locus de resistência. hooks destaca que é preciso enxergar espaços de possibilidade no compromisso com uma educação como prática da liberdade. E se há pessoas em instituições educativas que reforçam posturas opressivas, há também aqueles que subvertem o conformismo frequente.

Trama conceitual: “costurando” conceitos

A trama conceitual apresentada a seguir tem inspiração na concepção de trama conceitual freireana, proposta por Ana Maria Saul, no contexto dos trabalhos desenvolvidos no âmbito da Cátedra Paulo Freire, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Enquanto instrumento teórico-metodológico, a trama permite aprofundar o estudo de um conceito central, a partir de sua articulação com outros conceitos presentes na obra de um autor. A escolha dos conceitos que irão compor a trama atende aos interesses epistemológicos de quem pesquisa. Porém, é preciso cuidar para que a discussão empreendida em torno dos conceitos respeite as proposições originais do pensamento de autor estudado (Saul; Saul, 2013).

Nesse estudo, a categoria Educação Crítica e Libertadora encontra-se no centro na trama (Figura 1). Os demais conceitos que compõem o diagrama, foram selecionados pois permitem ampliar a compreensão sobre características e elementos essenciais envolvidos na viabilização dessa perspectiva educativa.

Figura 1- Trama conceitual



A educação crítica e libertadora objetiva a transformação da realidade desumanizadora

Na perspectiva de bell hooks, uma educação crítica e libertadora tem como grande objetivo contribuir com a transformação da realidade social injusta que se materializa em um contexto histórico fortemente marcado por opressões de raça, gênero, classe e sexualidade. Esses são os elementos mais destacados pela autora no tocante às formas de desigualdade que condicionam o macrocontexto no qual estamos inseridos, na atualidade. De maneira geral, a educação tradicional tem a tendência de fortalecer e reproduzir o status quo, perpetuando valores hegemônicos que favorecem as classes privilegiadas do sistema capitalista.

Para a autora, a educação como prática da liberdade tem um papel fundamental nesse cenário, na medida em que pode contribuir com a formação de estudantes capazes de ler mais criticamente o mundo e engajar-se em movimentos em prol de condições de vida digna, sobretudo, para aqueles que encontram-se marginalizados e excluídos, na escola e na sociedade: “[...] a educação como prática de liberdade não tem a ver somente com um conhecimento libertador, mas também com uma prática libertadora na sala de aula [e fora dela]” (Hooks, 2017, p. 197). Ao defender a indissociabilidade entre teoria e prática nesse processo, ganha força na produção da autora a ideia de descolonização das mentes.

Em sintonia com a concepção freireana de conscientização (Freire, 1987), a descolonização das mentes não se esgota na tomada de consciência, no sentido da constatação de situações desumanizantes e suas contradições. Para a autora, esse é um processo dinâmico que envolve imaginar e construir uma nova realidade: “[...] ao cultivar a consciência e a descolonização do pensamento, conseguimos as ferramentas para romper com o modelo dominador da sociabilidade humana e do desejo de imaginar novas e diferentes formas de as pessoas se unirem” (hooks, 2021, p. 80).

A desafiadora tarefa de descolonizar mentes é um processo contínuo que exige compromisso ético-político e a assunção de estudantes e professores enquanto sujeitos históricos.

A educação crítica e libertadora e o diálogo exigem-se mutuamente

A educação crítica e libertadora valoriza o diálogo, o compartilhamento de ex-

periências e o exercício de uma escuta aberta e atenciosa. Em hooks (2017), a escuta tem que ver com olhar para os outros de forma respeitosa, reconhecendo individualidades e indo contra a genérica noção de que somos todos iguais. Entretanto, como a transformação da realidade é tarefa coletiva, a escuta possibilita a aproximação, a identificação e o reconhecimento de “dores comuns”, que necessitam ser superadas.

Em sua dimensão epistemológica, o diálogo pode ser compreendido como um ponto de encontro entre sujeitos, na reflexão à respeito de determinado objeto de conhecimento. Nesse sentido, o diálogo é uma ação que permite a construção e reconstrução dos saberes tanto de educadores quanto de educandos, que engajados em uma postura disponível e curiosa, têm a possibilidade de perceber novos ângulos e aspectos do objeto, que antes não haviam sido percebidos.

hooks (2020) critica a dicotomia entre o saber e a ignorância, baseada em uma supervalorização da ciência. Na visão da autora, o diálogo deve ser ponto de partida para uma prática educativa libertadora na qual a visão de mundo dos educandos, que contém as suas experiências, se torna parte fundamental das práticas pedagógicas. Pode-se afirmar que, no tocante a essa compreensão, existe uma convergência entre o pensamento de Paulo Freire (1996) e de bell hooks.

A autora defende que a prática dialógica, em sala de aula, cria condições para a construção de uma comunidade de aprendizagem e amplia as formas de saber. Do ponto de vista do aprendiz, é um caminho para a produção de conhecimento que reconhece que todos têm contribuições valiosas a oferecer, não apenas expressas na fala, mas também na escuta ativa, parte igualmente importante do processo dialógico.

Para hooks (2020, p. 83), “[...] a conversa genuína é compartilhamento de poder e conhecimento; é uma iniciativa de cooperação”. Fazer a opção por uma educação como esta, na qual o diálogo ocupa um lugar central, implica enfrentar as tensões que se colocam entre a necessária autoridade e o autoritarismo no espaço escolar, de modo a construir e consolidar práticas cada vez mais democráticas, fundadas na participação, no respeito e na horizontalidade das relações. Nesse sentido, a autora afirma que “[...] construir comunidade exige uma consciência vigilante do trabalho que precisamos fazer continuamente para enfraquecer toda socialização que nos leva a ter um comportamento que perpetua a dominação” (hook, 2021, p. 80).

A educação crítica e libertadora e o diálogo exigem-se mutuamente pois, à medida em que essa proposta reconhece os estudantes como sujeitos que possuem saberes e que têm o direito de participar ativamente de sua prática educativa, o diálogo passa a ser um caminho essencial para a construção democrática do conhecimento.

Ao mesmo tempo, o diálogo em sala de aula não acontece em um vácuo político, mas tem o compromisso com a transformação da realidade, daí que a educação crítica e libertadora seja condição para que ele de fato se concretize, uma vez que tende a criar espaços para o desenvolvimento de propostas pedagógicas intencionalmente voltadas à formação crítica dos estudantes.

A educação crítica e libertadora tem compromisso com a formação integral humana

Na perspectiva de bell hooks, a formação integral do ser humano, que requer o acolhimento de sua completude, precisa ser um compromisso da educação que se diz crítica e libertadora, a ser concretizado em práticas pedagógicas cotidianas.

Tal pedagogia tem a potencialidade de contribuir com a subversão da cisão corpo-mente-espírito, tão tradicionalmente recorrente em espaços formais de educação. Em seus escritos, hooks busca destacar a impossibilidade de que os processos de ensino-aprendizagem aconteçam de maneira “asséptica”, livre de emoções que, supostamente, poderiam atrapalhar e comprometer o rigor da aprendizagem. A autora defende que é necessário reconhecer que as emoções estão presentes em sala de aula e podem potencializar ou obstaculizar o processo educativo. Nas palavras da autora: “[...] 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” (hooks, 2020, p. 240).

No âmbito dessa discussão, a autora destaca ainda o lugar do Eros na sala de aula, compreendendo-o para além da conotação erótica/sexual comumente presente no senso comum. Ao abordar essa concepção no contexto da obra de bell hooks, Carvalho (2018, p. 55) esclarece que: “[...] eros e erótico devem ser entendidos como forças, não só sexuais, que impulsionam todas as formas de vida de um estado meramente de potência para sua existência real”. Assim, Eros é reconhecido como lugar de união de corpo, mente e espírito na construção de desejo e paixão pelo processo educativo. Pois onde há corpos há de haver desejo e “[...] o eros – quanto instinto passional de vida desencadeado pela libido – é o que nos torna capazes de vivenciar o êxtase no corpo” (hooks, 2020, p. 233). Ele pode, dessa forma, renovar as discussões e instigar a imaginação criativa.

Para a autora, a questão do prazer relaciona-se, também, como os conteúdos da prática educativa, uma vez que, em sua visão é preciso (re)construir com os estudantes o desejo de aprender que supere a ideia de que as nota e a certificação são as únicas

justificativas para o estudo. A prática educativa pode impulsionar a paixão pelo conhecimento. Para isso, os conteúdos precisam ser repensados de modo a estabelecer uma forte relação com a realidade dos estudantes, seus corpos, emoções e espíritos.

Vale destacar que, na proposta da autora não há a intenção de que professores atuem como terapeutas. Mas, é esperado que as emoções estejam vividamente presentes em sala de aula democrática, sobretudo, nos momentos em que são abordados temas relacionados às variadas formas de desumanização e exclusão enfrentadas por estudantes. No entendimento de hooks, ao reconhecer isso devemos ir além, acolhendo tais emoções, problematizando situações e cuidando para que a prática pedagógica permita avançar na construção de um conhecimento crítico, que possibilite compreender por que os fatos vêm se dando de determinada maneira na vida social. É possível fazer diferente? Como?

A educação crítica e libertadora e relações democráticas entre educadores e educandos implicam-se mutuamente

Relações democráticas entre educadores e educandos contribuem para a construção de uma educação crítica e libertadora, ao mesmo tempo em que são fortalecidas por um trabalho nessa direção. Inclui-se aqui, práticas nas quais a postura docente - concretizada nas formas de se relacionar com alunos e demais docentes; nos processos de autocrítica e reflexão sobre a prática e no exercício da autoridade - reflete o compromisso com valores democráticos.

Na visão de hooks, além do diálogo e da escuta, a democracia na sala de aula demanda uma docência que não se furta do exercício da autoridade, da competência técnica e política e do compromisso com a partilha de poder.

Nesse contexto, o prazer de ensinar configura-se como “[...] ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula” (hooks, 2017, p.21). Portanto, democratizar as relações envolve transformar a sala de aula em um lugar onde aprendizado significativo, o rigor e o prazer andam de mãos dadas. Daí que seja necessário um constante processo de leitura da realidade, capaz de detectar demandas curriculares, e uma abertura à metodologias que facilitem o diálogo e a participação.

Isso se faz especialmente importante quando se trata de alunos que fazem parte de grupos marginalizados. A autora destaca que há de se ter atenção para que suas vozes sejam ouvidas e acolhidas, principalmente, para que possam ser ultrapassadas bar-

reiras relacionadas à baixa autoestima que levam muitos estudantes à autossabotagem.

Em espaços marcados por relações democráticas, ações afirmativas e a escuta das diferentes possibilitam o confronto das vergonhas e traumas causados pela humilhação, levando a um processo de cura. Portanto, espera-se que uma prática pedagógica democrática possibilite que estudantes vivenciem “[...] sua vulnerabilidade em uma comunidade de aprendizagem que ousará apoiá-los se hesitarem ou falharem quando provocados por situações passadas de humilhação – uma comunidade que sempre os reconhecerá e os respeitará” (hooks, 2021, p. 170).

Para a autora, além de uma postura de questionamento de certezas, a construção de relações democráticas em sala de aula requer reconhecer o valor das diferenças no processo de construção de uma visão mais crítica sobre a realidade, ainda que esse processo não esteja isento de tensões. Nas palavras da autora:

[...] nós nos tornamos mais sãos quando enfrentamos a realidade, abandonamos noções sentimentais como ‘somos todos humanos, todos iguais’ e aprendemos tanto a explorar nossas diferenças, celebrando-as quando possível, quanto a confrontar com rigor as tensões quando elas aparecem. E será vital e necessário para nós saber que somos todos muito mais do que nossas diferenças, que não é apenas o que compartilhamos organicamente que pode nos conectar, mas o que passamos a ter em comum porque desempenhamos o trabalho de criar comunidade, a unidade dentro da diversidade, que exige solidariedade dentro de uma estrutura de valores, crenças e desejos que sempre transcendem o corpo, desejos que estão relacionados a um espírito universal (hooks, 2021, p. 179).

Por fim, a busca por uma educação fundada em relações democráticas é inevitavelmente, também, uma luta por justiça e por mudanças no sistema educacional no qual, frequentemente, os estudantes aprendem a reproduzir as lógicas do patriarcalismo capitalista imperialista supremacista branco. Hooks (2021) insiste que é necessário compreender de uma vez por todas que não basta apenas a promessa de uma educação democrática. Diante de um contexto tão avesso a ela, são demandadas atitudes de enfrentamento e luta nas práticas pedagógicas diárias.

A educação crítica e libertadora e a autonomia constroem-se reciprocamente

No compromisso com uma formação integral, que acolhe o ser humano em sua completude, abrindo espaços de compartilhamento e caminhando para a emancipação de estudantes e demais envolvidos na prática pedagógica, a educação crítica e liber-

tadora contribui para a construção da autonomia dos sujeitos e por ela é construída. As formas de (auto)avaliação de estudantes, assim como as maneiras pelas quais são estimulados e como participam do processo educativo, estão intrinsecamente ligadas a essa construção.

Se “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 24), só se tornam sujeitos dessa construção aqueles que dela participam coletivamente, em um ato criativo de (re)construção do que nos cerca, pois “[...] não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (*ibid.*, p. 33).

De acordo com hooks (2020), há uma ideia presente nas mentes de muitos estudantes, frutos dos processos de socialização, de que viver em uma sociedade democrática é direito inato e que, portanto, não seria preciso trabalhar em prol da manutenção da democracia. Na visão da autora, falta o entendimento de que todos fazem parte dessa construção e, portanto, precisam aprender a fazer a sua parte, de maneira autônoma e consciente. Nesse entendimento, todos, inclusive nós mesmos, somos ameaças constantes para constituição de relações democráticas, quando não as afirmamos por meio de nossas práticas cotidianas.

Na perspectiva de uma educação crítica e libertadora, é esperado que os estudantes exerçam cada vez mais sua autonomia, em um movimento que leva ao questionamento de práticas pedagógicas autoritárias e contribui para que o coletivo ganhe força para tensionar e intervir diante de eventuais situações antidemocráticas em sala de aula.

Nesse cenário, professores comprometidos com o desenvolvimento da autonomia estimulam estudantes a participarem ativamente dos momentos de aprendizado, intervindo, sugerindo, criticando e tomando decisões. O compartilhamento de experiências e a escuta dos outros fazem parte da construção dessa autonomia, pois assim se estabelece um compromisso com a participação e o aprendizado, que é coletivo, constituindo uma comunidade de aprendizagem. Vale ressaltar que, para hooks (2017), a construção da autonomia é um processo permanente. Em sintonia, Freire (1996, p. 105) afirma que:

[...] a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

A autonomia é construída para muito além da sala de aula, nos mais diversos espaços nos quais a formação acontece. Passa pelo aprendizado de tomar posição de maneira mais consciente; pelas formas de se relacionar; pela assunção de posturas ativas diante de processos de construção de conhecimento; e pela forma como lidam com a escola e suas demandas, tanto quando estão nela quanto a partir do momento que dela saem. Os benefícios da autonomia vão muito além da aquisição de meros recursos para alcançar a excelência escolar como determinado pela lógica capitalista mercadológica. Pelo contrário,

[...] 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 (hooks, 2020, p. 277).

A perspectiva educativa de bell hooks em práticas concretas: análise de relatos

Nesta sessão, serão apresentados e analisados dados da pesquisa que têm a potencialidade de responder às questões: “Existem indícios nos escritos de bell hooks, sobre educação, que apontem para a viabilidade de materializar a perspectiva educativa defendida pela autora, em uma prática pedagógica concreta? Quais?”.

Dada a necessidade de se estabelecer focos de análise em relação à prática pedagógica, foi feita a opção por se trabalhar com três organizadores, que, em nossa visão, expressam elementos essenciais do trabalho educativo e que atendem aos interesses epistemológicos dessa pesquisa. São eles: a. Escolhas de conteúdo; b. Possibilidades metodológicas e c. Avaliação. Esses eixos serão as lentes sob as quais as evidências serão analisadas, em sintonia com o referencial teórico debatido ao longo desse artigo.

As evidências trazidas para a análise foram constituídas por extratos de relatos de práticas registradas nos escritos da chamada “Trilogia da Educação”, de bell hooks. Esse material foi selecionado por conter indícios que apontavam para a viabilidade da construção de uma prática pedagógica crítica e libertadora na sala de aula, sem desconsiderar as eventuais contradições e limites desse desafio.

a) Escolhas de conteúdo

A educação é sempre diretiva, possui objetivos ético-políticos e pedagógicos e não se faz sem conteúdos. No contexto desse trabalho, cabe indagar e levantar indícios sobre eventuais conteúdos considerados importantes por bell hooks, a ser trabalhados em sala de aula.

O fragmento abaixo evidencia que ao assumir a politicidade de sua prática docente, hooks não separava o ensino dos conteúdos ditos “tradicionais” daqueles considerados fundamentais, em uma perspectiva crítica, para compreender e transformar a realidade desigual. Daí que, coerentemente, a autora optasse por discutir em suas aulas temas relacionados ao machismo/feminismo, racismo e classe social, dentre outros:

[...] Ensinando uma disciplina tradicional do ponto de vista da pedagogia crítica, muitas vezes encontro alunos que fazem a seguinte queixa: “Achei que este curso era de inglês. Por que estamos falando tanto de feminismo?” (Às vezes acrescentam: de raça, de classe social.) Na sala de aula transformada, é muito mais necessário explicar a filosofia, a estratégia e a intenção do curso que no contexto “normal”. No decorrer dos anos, constatei que muitos alunos que se queixam sem parar durante meus cursos entram em contato comigo num momento posterior para dizer o quanto aquela experiência foi significativa para eles, o quando aprenderam (hooks, 2017, p. 59-60).

Chama atenção o fato de que a opção por trabalhar com tais conteúdos causava estranhamento em uma parcela dos alunos, acostumados com uma abordagem tradicional de ensino, que separa ciência e existência. Hooks destaca que muitos estudantes expressavam dificuldade de aceitação e adaptação a uma outra maneira de viver a educação, como sujeitos e não, como meros receptores de conteúdos.

A autora defende que, para que os educandos compreendam as formas pelas quais os conteúdos são construídos em uma perspectiva crítica, é preciso que haja um diálogo que evidencie relações e permita a construção de sentidos em torno dos horizontes e metodologias dessa proposta, para que estudantes possam ir se apropriando, cada vez mais, de seu processo de ensino. Dessa forma, pode-se dizer que, para hooks, os fins e os meios da prática pedagógica crítica são discutidos no cotidiano escolar, sendo tomados como conteúdos de ensino.

A partir dos relatos sobre a sua prática, é possível perceber a valorização dos conhecimentos e experiências que estudantes trazem para a sala de aula. O registro a seguir explicita o trabalho de produção de textos pelos estudantes, que a autora estimulava, tendo em vista tanto fortalecer os laços comunitários, quanto propiciar a ampliação do diálogo e a reflexão dos sujeitos sobre os temas em discussão. Na visão de

hooks, a prática de leitura coletiva dessas produções em sala de aula era essencial, também, para que, enquanto professora, ela pudesse identificar os saberes e dificuldades dos alunos e tomar decisões sobre caminhos que potencializassem as aprendizagens:

[...] 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 (hooks, 2020, p. 98).

hooks evidencia que o compartilhamento de experiências na construção de conhecimento não pode negligenciar a necessária rigorosidade da prática educativa. Por isso, busca formas de possibilitar essa participação que funcionem junto a avanços relacionados às leituras obrigatórias, que qualificam o diálogo. Assim, é possível forjar uma práxis que demanda conhecimentos historicamente construídos e conhecimentos decorrentes das vivências e experiências de alunos.

Conforme discutido anteriormente, a proposta educativa defendida por bell hooks reconhece que o processo de construção do conhecimento na sala de aula não deve dicotomizar corpo e mente, razão e emoção, no caminho da formação integral do ser humano. No extrato a seguir, a autora faz referência a um momento de sua prática pedagógica na qual a emoção, a tensão e o conflito fizeram-se presentes em sala de aula e, à luz da reflexão crítica, trouxeram aprendizados importantes à educadora, no sentido da compreensão de que a discussão sobre a existência de diferentes pontos de vista, referidos a uma mesma realidade, necessita ser realizada em sala de aula, quando se tem no horizonte a formação crítica:

[...] Bem no início da 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 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 estudante para ouvir pontos de vista que talvez eles jamais tenham escutado (hooks, 2020, p. 157).

No relato, destaca-se o fato de que a postura da aluna mencionada por hooks é emblemática de uma sociedade que tem em si diversos preconceitos estruturados na formação dos seres que dela fazem parte. Quando fala sobre a necessidade de refletir sobre perspectivas, hooks diz respeito aos “pontos cegos” que tendemos a adquirir na nossa socialização e nos fazem, em muitos casos, incapazes de enxergar para além da nossa perspectiva pessoal condicionada pela nossa própria realidade social.

Diante disso, a educação crítica e libertadora tem papel fundamental proporcionar a ampliação de visões limitadas, que surgem em manifestações constantemente presentes em espaços educativos, de forma a construir reflexões coletivas. Essa abertura para o novo, que permite ir além dos limites de percepções parciais, precisa fazer parte da prática curricular, (re)construindo-a a todo momento.

Na mesma direção, o extrato abaixo, permite vislumbrar a materialização de uma prática na qual bell hooks, ao exercitar a escuta atenta em sala de aula, identificou uma fala que continha limites explicativos e negava a existência do racismo na sociedade. Diante disso, desafiou a turma a colocar-se em perspectiva, por meio de uma problematização que visava permitir que os estudantes enxergassem novos ângulos da situação, em um movimento de conscientização:

[...] No ambiente de sala de aula, tenho ouvido grupos de estudante me dizerem que o racismo não molda mais os contornos da nossa vida, que não existem mais coisas como diferença racial, que “somos todos apenas pessoas”. Então, poucos minutos depois, proponho a eles um exercício. Pergunto: se estivessem prestes a morrer e pudessem escolher voltar à vida como um homem branco, uma mulher branca, uma mulher negra ou um homem negro, qual identidade escolheriam? Toda vez que faço esse exercício, a maioria, independentemente de gênero e raça, sempre escolhe a branquitude e, em geral, a masculinidade branca. Mulheres negras são as menos escolhidas. [...] Esse exercício ajuda alunos e alunas a superar a negação da existência do racismo. Nos permite começar a trabalhar juntos por uma abordagem menos tendenciosa do conhecimento (hooks, 2021, p. 67).

Exercícios desse tipo, que assumem estudantes como sujeitos, têm o potencial de inspirar uma apreensão mais significativa de conteúdos, afastando-se de uma lógica fragmentada. Permite que sejam construídos outros olhares, mais complexos e menos ingênuos sobre a realidade.

b) Possibilidades Metodológicas

Alguns relatos de hooks apontam que a superação de uma perspectiva positivista de educação, marcada pela rigidez e pela tentativa de padronização do que fazer educativo, demanda a busca por caminhos metodológicos coerentes com os princípios de uma educação democrática. Na visão da autora, esse movimento exige o enfrentamento de riscos e o uso da criatividade, que deve ser exercitada a favor dos interesses e necessidades dos estudantes, de modo a gerar mais sentido e entusiasmo para a prática educativa:

[...] Eu tinha o desejo apaixonado de lecionar de um modo diferente daquele que eu conhecia desde o ensino médio. O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula dever ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem. [...] Não exigia somente que se cruzassem as fronteiras estabelecidas; não seria possível gerar o entusiasmo sem reconhecer plenamente que as práticas didáticas não poderiam ser regidas por um esquema fixo e absoluto. Os esquemas teriam de ser flexíveis, teriam de levar em conta a possibilidade de mudanças espontâneas de direção. Os alunos teriam de ser vistos de acordo com suas particularidades individuais. [...] A reflexão crítica sobre minha experiência como aluna em salas de aula tediosas me habilitou a imaginar não somente que a sala de aula poderia ser empolgante, mas também que esse entusiasmo poderia coexistir com uma atividade intelectual e/ou acadêmica séria, e até promovê-la (hooks, 2017, p. 16-17).

No relato abaixo hooks evidencia uma das formas por meio das quais buscava possibilitar e ampliar a participação dos estudantes em sala de aula. Vale ressaltar que tal proposta não só possibilita, mas também necessita do exercício ativo da “voz” dos estudantes, o que pode ser desconfortável para os mais tímidos, que não gostam muito de se manifestar. Porém, é uma prática que, fortalecendo a participação no processo educativo, constrói pertencimento por meio do compartilhamento e prática da escuta atenta, que possibilita a construção de uma comunidade de aprendizagem:

[...] Segundo minha experiência, um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual. Cada aluno das minhas turmas tem um diário. Muitas vezes, eles escrevem parágrafos durante as aulas e os leem uns aos outros. Isso acontece pelo menos uma vez, qualquer que seja o tamanho da turma. [...] Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na aula (hooks, 2017, p. 58).

A partir dos exemplos descritos por hooks, notamos que tais práticas podem

ser inseridas nas mais variadas disciplinas e em todos os níveis de ensino, se a opção político-pedagógica caminha na direção de uma formação democrática. Podem, inclusive, ser reinventadas utilizando-se de variadas linguagens. Para a autora, são muitas as formas de trazer para a sala de aula uma atmosfera de diálogo, de aprendizado sobre a escuta do outro e da possibilidade de se abrir, inclusive sobre questões que envolvem receios quanto à exposição de professores em sala de aula. Sobre isso, hooks (2020, p. 49) afirma que:

[...] 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 (hooks, 2020, p. 49).

Assim, a inteireza nos espaços educativos requer lidar com questões relacionadas à exposição dos sujeitos. As metodologias envolvidas no processo educativo podem reprimir ou potencializar a disposição para essa exposição. O relato de hooks permite inferir a crença de que, ao dar o testemunho de participação por meio de sua prática docente, os professores desafiam os estudantes a irem se assumindo enquanto sujeitos na sala de aula.

Para hooks, a criatividade é um elemento essencial para a mudança da prática educativa, no sentido de superação da passividade e do silenciamento tão comuns à perspectiva tradicional de Educação. Porém, não deixa de lembrar que, a prática dialógica inclui momentos de silêncio, já que não exige a manifestação compulsória dos participantes quando esses não sentem que têm algo a dizer. No relato a seguir, hooks expõe sua experiência relacionada a equívocos que podem acontecer na intenção de se construir o diálogo e a participação em sala de aula:

[...] Em uma sala de aula engajada, estudantes aprendem o valor de falar e de dialogar, e também a falar quando tem 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 (hooks, 2020, p. 50).

Dentro dessa perspectiva, hooks compreende que há inúmeros desafios para a construção de uma prática dialógica, pois, a partir do momento que se descentraliza o poder e outros sujeitos passam a ter um papel mais presente e frequente no processo de ensino-aprendizagem, há também mais espaço para que surjam conflitos e reações de tensões, não encarados da mesma maneira por todos. Ao refletir sobre suas experiências, hooks escreve que:

[...] Alguns alunos poderão sentir-se ameaçados se a consciência das diferenças de classe provocar mudanças na sala de aula [...] Descobri que os alunos originários das classes alta e média se perturbam quando intercâmbios acalorados acontecem na sala de aula. Muitos deles equiparam as interrupções e as fala em voz alta a um comportamento rude e ameaçador. Mas aqueles que vêm da classe trabalhadora podem sentir que a discussão é mais profunda e mais rica quando desperta reações intensas (hooks, 2017, p. 248).

Esse relato mostra o quanto é desafiador o trabalho com uma metodologia dialógica, especialmente, diante das inúmeras diferenças presentes em sala de aula. Uma educação crítica e libertadora poderá evidenciar a importância de sair de lugares de conforto e de acolher discussões acaloradas quando essas acontecem, compreendendo seu importante papel, especialmente diante das diferentes formas de desumanização, vivenciadas pelos estudantes.

hooks (2017) reconhece que, para professores, assim como para muitos alunos, é um desafio lidar com os conflitos gerados por uma lógica não hierárquica de construção de conhecimento. Para a autora, porém, o poder em sala de aula, pode ser usado democraticamente para a mediação do processo educativo. Nesse sentido, é preciso atenção para que o medo de perder o controle não acabe fazendo esse poder ser usado de forma a contribuir para a manutenção de práticas tradicionais, dentro das quais o diálogo e a construção de uma comunidade de aprendizagem não são possíveis.

c) Avaliação

É inevitável que o processo educativo seja atravessado por avaliações. Porém, há nas escolas, tradicionalmente, uma ideia de avaliação bastante limitada, na qual o ato de avaliar acaba sendo tomado como sinônimo de verificação da aprendizagem de estudantes em testes, em uma perspectiva classificatória e seletiva.

Nesse contexto, atividades e provas que, de maneira geral, são utilizadas para esse fim, não estão voltadas à reflexão, nem para a construção da autonomia. Pelo contrário, geram inúmeras cobranças e pressões, que desvirtuam o objetivo do aprendizado e da avaliação e trazem uma sensação de impotência e desamparo, especialmente

para aqueles que não conseguem se adaptar à forma como essa avaliação se estabelece. Portanto, no intuito de entendê-la para além disso, a avaliação precisa ser enxergada de uma forma muito mais ampla do que comumente é, como uma ação pedagógica potencialmente capaz de gerar aprendizagem, autonomia e democracia na escola.

hooks traz em seus escritos relatos que colocam em questão esse modelo tradicional de avaliação, sua influência sobre alunos, professores e sobre a forma que se constroem as relações no espaço educativo. A partir do extrato a seguir, é possível constatar a importância que a avaliação assumia na proposta educativa da autora, uma vez que, para ela era fundamental iniciar o trabalho pedagógico por meio de um movimento de leitura da realidade, que permitisse constatar os desejos, sonhos e os conhecimentos que os estudantes traziam para a sala de aula:

[...] 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 (hooks, 2020, p. 47).

Dessa forma, na visão de hooks, essa prática de avaliar era imprescindível para o fortalecimento das relações interpessoais e para a construção de um clima propício para a construção da aprendizagem, em bases democráticas.

Para se identificar limites e pensar em formas de superá-los, é também essencial uma autoavaliação do próprio trabalho pedagógico realizado, que encontra força nas trocas entre profissionais, mesmo que sua realização de maneira individual seja também significativa. hooks dá o testemunho de como isso funcionava em sua relação com Ron Scapp, filósofo e grande amigo da autora, evidenciando a importância do intercâmbio realizado entre pares, que permite ampliar visões e reorientar ações que reafirmem compromissos ético-políticos compartilhados:

[...] 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 a 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 (hooks, 2020, p. 74).

O diálogo sobre a prática em um processo de autoavaliação em conjunto se configura, assim, em momento de formação, fazendo-se mais potente quando realizado com parceiros críticos, que possam colocar em questão pontos que, muitas vezes, não nos damos conta sozinhos, construindo outras perspectivas de uma mesma situação que podem impulsionar mudanças na prática pedagógica.

Na experiência de bell hooks, a autoavaliação se fez presente também na troca com alunos. A autora registra em seus escritos sobre quão desafiadora é essa questão pois, em um trabalho com uma perspectiva emancipatória não há apenas retornos positivos e consensos, mas, também contradições e conflitos.

No extrato a seguir, que registra um processo de autoavaliação coletiva, a autora problematiza sobre a real adesão de estudantes à prática crítica e libertadora. E aqui cabe, especialmente, atentar para a necessidade de que esses assumam-se como sujeitos o bastante para ousar avaliar a prática de professores, mesmo daqueles que não se mostrem receptivos:

[...] Certo dia, não pude dar aula e fui substituída por uma pessoa de pensamento muito mais tradicional, uma professora autoritária tradicional, e a maioria dos alunos acatou essas práticas pedagógicas. Quando voltei e perguntei o que tinha acontecido na aula, os alunos compartilharam a percepção de que ela tinha realmente humilhado um aluno, usado seu poder de coerção para silenciar. “E então, o que vocês disseram?”, perguntei. Eles admitiram que ficaram sentados em silêncio. Essas revelações me fizeram ver o quanto está entranhada nos alunos a percepção de que os professores universitários são e devem ser ditadores. Em certa medida, eles entendiam que eu “mandava” que eles se dedicassem à prática libertadora, e por isso obedeciam. Logo, quando outra professora entrou na sala de aula e foi mais autoritária, eles simplesmente entraram na linha. Mas o triunfo da prática libertadora foi que nós tivemos espaço para questionar as atitudes deles. Eles puderam olhar para si e dizer: “Por que não defendemos nossas crenças? Será que nós simplesmente acatamos a visão que ela tem de uma prática libertadora ou estamos nós mesmos comprometidos com essa prática” (hooks, 2017, p. 196).

Merece destaque a compreensão que hooks capta dessa experiência sobre a atitude passiva dos alunos que, em sua visão, poderia ter que ver com o fato da repressão ser a norma em muitos espaços educativos. Fica evidente no relato da autora o quanto sua prática foi impactada por esse intercâmbio, assim como a dos estudantes, inseridos

em um processo avaliativo que possibilitou repensar atitudes, questionar o que elas indicam e analisar se caminham, ou não, ao encontro do que se almeja.

Ainda no tocante à avaliação, hooks escreve sobre o papel de professores no fortalecimento da autoestima de alunos, colocando que, apesar de ter tido dificuldade, até certo ponto, de aceitar que seu papel ia além da criação de condições para a construção do conhecimento, percebeu que a atenção à autoestima era fundamental para potencializar os processos de aprendizagem. O extrato a seguir permite inferir a percepção da autora de que a distorção da tarefa avaliativa, relacionada ao seu uso autoritário, pode impactar de maneira negativa a visão dos estudantes sobre suas próprias capacidades. Nesse sentido, hooks relata que:

[...] 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 (hooks, 2020, p. 194).

Esse relato se conecta com a prática avaliativa pois avalia-se aí tanto o funcionamento do processo educativo e a forma como atinge os estudantes, quanto coloca diante de nós um ponto muito importante a ser considerado na avaliação, que é dar ênfase às qualidades, sabendo valorizar as potencialidades de cada aluno, de uma maneira consciente que possa ajudá-lo a estabelecer uma maior confiança em si. Também contribui para isso introduzi-los em uma autoavaliação constante, como descrito no seguinte excerto:

[...] 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 pelas notas que recebem. Esse empoderamento reforça uma autoestima saudável (hooks, 2020, p. 195).

Dessa forma, a contribuição para a autoestima, assim como a construção conjunta de um processo de autoavaliação, possibilita estabelecer uma comunidade de aprendizagem na qual as notas não são enxergadas como único objetivo, de modo que,

a cada passo, possa se formar uma responsabilidade ativa sobre o próprio processo. Uma prática como essa permite que os alunos se fortaleçam como sujeitos conscientes e autônomos.

Partindo para uma discussão mais voltada para a avaliação como é pensada comumente, que de alguma maneira quantifica o que foi alcançado por determinado aluno, hooks faz a denúncia, a partir de vivências diversas da sua carreira profissional, da pressão que a perspectiva dominante de avaliar, voltada à classificação dos sujeitos, causa em professores, desvirtuando o sentido da prática pedagógica:

[...] Quando tirei dois anos de licença não remunerada, não abandonei o ambiente de ensino. Para sobreviver financeiramente, trabalhei dando palestras. Foi uma mudança revigorante uma vez que as pessoas que costumavam assistir a essas palestras estavam abertas a ouvir o que eu tinha a dizer, e aprender. Isso era diferente de dar aula em uma classe onde a maioria dos estudantes informa, já no primeiro dia, que está ali não porque tem interesse na disciplina, mas porque precisa concentrar todas as aulas na terça-feira – “e o horário da sua é perfeito”. E, obviamente a grande diferença de dar palestra é a ausência de avaliação. Como muitos professores, eu achava que dar notas era um dos aspectos mais estressantes do ensino. Avaliar ficou ainda mais exaustivo em um mundo onde os estudantes determinam a necessidade de obter uma avaliação específica para serem bem-sucedidos e querem recebê-la independentemente do seu desempenho (hooks, 2021, p. 54).

Nesse extrato, é perceptível a compreensão de hooks de que a avaliação voltada à certificação se torna uma grande “vilã”, tanto na vida de professores quanto na de alunos. É compreensível que, especialmente aqueles professores comprometidos com uma educação democrática, sofram por ter que, inevitavelmente, chegar a uma quantificação que defina o desempenho dos alunos. A autora encontra formas de diminuir as angústias causadas pela avaliação, buscando outros métodos, coerentes com uma proposta de educação crítica e libertadora, como relata a seguir:

[...] Ao entender que “atribuir nota” é uma forma de avaliar a capacidade de aprendizado e de produção de um aluno, resolvi meu incômodo com esse método ensinando os estudantes a aplicar os critérios usados para pontuá-los e, então, estimulando-os a se autoavaliar para terem consciência de suas habilidades de fazer o trabalho necessário, no nível de desempenho que desejam. Em diferentes momentos, em interações individuais, a autoavaliação deles seria comparada à minha avaliação. A parte difícil desse processo era ensiná-los a ser rigorosos e críticos nas autoavaliações, mas com frequência a nota que dávamos era a mesma (hooks, 2021, p. 55).

A prática avaliativa acima registrada caminha para um exercício coletivo de avaliação, que não coloca como foco a nota ao envolver os estudantes na análise do que realizaram, estimulando-os a reconhecer o que pode ser melhorado, possibilitando uma constante superação e tomada de decisão. É uma forma de avaliar que dá sentido ao processo avaliativo e se desvencilha da lógica vigente na qual, normalmente, alunos só querem ver se a nota está acima da média e não se interessam em saber, por exemplo, o que está bom e o que poderia estar melhor, para que seja feito de outra forma da próxima vez.

Para a autora, é possível (re)pensar a avaliação, bem como realizá-la com cuidado e compromisso com uma educação crítica e libertadora. E a forma de fazê-lo é com muita reflexão, junte a outros profissionais e alunos, reconhecendo suas realidades comunitárias específicas, seus desafios, seus medos e suas potências.

Algumas considerações

A análise dos relatos da experiência docente de bell hooks, registrados nos livros que compõem sua Trilogia da Educação, apontam para a viabilidade de materialização da proposta de pedagogia crítica e libertadora da autora, em uma prática pedagógica concreta. Evidencia ainda a potencialidade dessa pedagogia de contribuir com a conscientização e transformação de contextos, ao assumir alunos como sujeitos dessa prática, que constroem conhecimento coletivamente, assim como compartilham aqueles construídos em suas existências.

Afirmar a viabilidade dessa proposta, no entanto, não significa propalar uma suposta facilidade, sendo esse um processo exigente, que demanda compromisso com a superação de práticas conservadoras. Portanto, as ações necessárias para a construção de uma educação mais crítica e libertadora podem constituir-se em árduos desafios para todos que fazem parte do processo.

Dessa forma, a análise dos extratos selecionados evidencia que o movimento de construção de uma prática pedagógica libertadora envolve enfrentar contradições e tensões. Assim, não há uma receita e, definitivamente, não há promessa de um caminho de “flores”. O trabalho nessa direção exige persistir diante da acomodação à práticas instituídas, que pode partir de si, de alunos, colegas de trabalho, familiares e das instituições, em um movimento de constante reflexão sobre a prática, com a ajuda de parceiros críticos, identificando incoerências, medos, erros e limites. Dessa maneira, planos de ação podem ser traçados no sentido da transformação.

O conjunto dos achados permite afirmar que os indícios da materialização dos

princípios orientadores da proposta educativa defendida por bell hooks, de maneira geral, fizeram-se presentes na busca por um conteúdo, compreendido de forma ampliada, que não exclui a presença do rigor, ao mesmo tempo que se compromete com uma formação integral; no compromisso com inovações metodológicas centradas no diálogo e na participação, que estabeleçam atmosferas democráticas nos espaços educativos; e na construção de uma prática avaliativa que intenciona superar a perspectiva classificatória e excludente, acontecendo em diversos âmbitos que se conectam em um objetivo comum de construção crítica e emancipatória.

Os desafios envolvidos no processo são inúmeros, mas vale refletir sobre como a pedagogia tradicional, com a qual estamos acostumados, tem deixado marcas profundas em nossos corpos, mentes e espíritos, no sentido do silenciamento e da desumanização, distanciando estudantes e professores de uma prática significativa e prazerosa. Por isso mesmo, como indicado pelos relatos de hooks, grande parte da mudança passa pelo reconhecimento do que não é positivo para o fortalecimento dos sujeitos envolvidos, do que exclui, do que humilha, do que não constrói um conhecimento inclusivo, rico e potente.

Por fim, os resultados da investigação possibilitam vislumbrar que vale a pena o esforço envolvido nesse trabalho de reelaboração constante da prática pedagógica, em busca da construção de uma pedagogia crítica e libertadora, na sala de aula. São elementos que apontam nessa direção: a possibilidade de construção de uma comunidade de aprendizagem na qual se faça presente mais coletividade, mais acolhimento, mais prazer e, conseqüentemente, mais aprendizados críticos e substanciais para todos os envolvidos.

A extrapolação dos resultados desse estudo permite afirmar que, mesmo que os relatos de hooks estejam mais centrados na Academia, já que a prática da autora se deu especialmente nesse espaço, suas contribuições não se limitam a ele. Pelo contrário, oferecem instrumentos para a construção de uma prática crítica e libertadora em todas as etapas de ensino. Até porque, se tal perspectiva se constrói na práxis, cada tempo-espaço terá suas especificidades para as quais será preciso estar atento, sejam elas relacionadas à faixa etária, ao bairro, ao período, à diversidade de alunos dentro de uma mesma sala de aula, dentre muitas outras pluralidades que sempre estarão inevitavelmente presentes, o que exige uma escolha séria por não padronizar, e sim ampliar possibilidades.

Ao pensar nas contribuições da autora, é preciso compreender que o que hooks realizou em sua vivência acadêmica, foi a busca por construir possibilidades para um ensino pautado em seus ideais, decorrentes da sua experiência como mulher negra,

em uma sociedade racista, patriarcal e supremacista branca, de forma que conseguiu, na academia, vencer barreiras ideológicas e históricas relacionadas a uma educação bancária e perpetuadora de opressões.

Dessa forma, ao compartilhar suas vivências e reflexões, a autora inspira trajetórias pedagógicas que dialoguem com questões étnico-raciais e de gênero, assim como com outras posições contra hegemônicas, dentro de uma pedagogia engajada, comprometida com a derrubada de noções colonizadoras.

O que traz em seus escritos, tanto na Trilogia da Educação como em muitos outros, toca de diversas maneiras. Constrói esperança, abre caminhos e mostra meios para uma educação atenta ao coletivo, e não apenas aos indivíduos. Uma educação crítica, acolhedora, inclusiva, apaixonada, desejosa e transformadora. Uma educação que cura, que descoloniza, que dialoga, que escuta, que conecta. Esse espaço educativo acolhe o choro, o riso, o desconforto, as frustrações, os sentimentos como um todo complexo e significativo, e, assim, acolhe as pessoas como um todo, humanizando-as e desafiando-as a engajar-se na construção de um outro mundo possível.

Nos conectando às contribuições de hooks, portanto, podemos nos conectar à prática de uma educação transgressora, construída coletivamente, no dia a dia, por meio da luta constante de quem acredita na sua importância e busca fazer de utopias o combustível para a esperança de alcançar realidades mais justas e amorosas.

Referências

CARVALHO, Nális Torres de. **Educação: dialogando com bell hooks sobre a educação brasileira**. 2018. Monografia (Licenciatura em Filosofia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/22609>. Acesso em: 19 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOVEDI, Valter Martins. Escola sem partido: reflexões à luz do pensamento de Paulo Freire. In: OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon; DA SILVA, Itamar Mendes; LIMA, Marcelo (orgs.). **Política educacional e gestão na escola básica: perspectivas**. 2. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. p. 23-35.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Elefante, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução de Kenia

Cardoso. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução de Bhuvi Libanio. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2020.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revista-teias/article/view/1590/1162>. Acesso em: 21 set. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 29 de abril de 2023

Aprovado em: 9 de outubro de 2023