

“O diálogo é uma exigência existencial”: reflexões sobre a *Educação dos afetos* a partir de Paulo Freire e bell hooks

DOI:10.18226/21784612.v25.e025001

Priscilla Stuart da Silva¹

Resumo: O presente artigo defende a ideia de dialogicidade como elemento central da formação humana no pensamento de Paulo Freire e bell hooks, destacando a educação dos afetos e das emoções em sala de aula. Ambos os autores vieram de contextos diferenciados. O educador brasileiro, Paulo Freire, desenvolve em *Pedagogia do oprimido* um método pedagógico de alfabetização, conhecido como “palavras geradoras”, destacando-se, dentre suas características, uma reflexão crítica do *quefazer* docente. Obra de destaque no pensamento freireano, reafirma a necessidade da luta política e social da classe oprimida, mostrando os mecanismos psicológicos da personalidade autoritária, necrófila e antidemocrática do opressor que habita em todos nós. Escrita num momento ímpar de fechamento do regime democrático no Brasil ditatorial, nem por isso a obra está restrita ou datada, pelo contrário, segue atual numa sociedade que necessita reafirmar a todo o momento a experiência da troca, da fala, em última instância, do diálogo, como forma de construção de sua identidade pedagógica e social. Já a escritora estadunidense bell hooks, influenciada pelo pensamento freireano, sobretudo em *Ensinando a transgredir*, dá voz aos segmentos marginalizados, como as mulheres negras – destacando o feminismo em sua teoria, indicando que, junto à análise da questão de classe, deve-se olhar como central também os marcadores de gênero e raça –, propondo uma educação da diversidade pautada pela experiência e pela formação da sensibilidade a partir dos afetos. Como metodologia, empregou-se a pesquisa bibliográfica, focada na temática apresentada nos ensaios citados dos autores. Conclui-se que a prática docente é uma construção coletiva entre o educador e o educando, que se centra na dialogicidade como essência da constituição e formação humana.

Palavras-chave: Dialogicidade. Educação dos afetos. Prática docente. Experiência.

¹ Graduada em Filosofia (UFSC). Mestre e Doutora em Educação pela UFSC. Professora adjunta UFMG. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3554-0870>. E-mail: priscilla.silva1@ufmt.br. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9872899069597666>.

Resumen: Este artículo defiende la idea de dialogicidad como elemento central de la formación humana en el pensamiento de Paulo Freire y Bell Hooks, destacando la educación de los afectos y las emociones en el aula. Ambos autores provenían de contextos diferentes. El educador brasileño Paulo Freire desarrolla en Pedagogía del Oprimido un método pedagógico de alfabetización, conocido como palabras generadoras, destacando, entre sus características, una reflexión crítica sobre la enseñanza. Obra destacada del pensamiento freiriano, reafirma la necesidad de la lucha política y social de la clase oprimida, mostrando los mecanismos psicológicos de la personalidad autoritaria, necrófila y antidemocrática del opresor que vive dentro de todos nosotros. Escrita en un momento único de cierre del régimen democrático en el Brasil dictatorial, la obra no está restringida ni anticuada por ello, por el contrario, sigue vigente en una sociedad que necesita reafirmar constantemente la experiencia del intercambio, de la palabra y en última instancia, del diálogo, como forma de construir su identidad pedagógica y social. La escritora norteamericana bell hooks, influenciada por el pensamiento freiriano, especialmente en Enseñar a transgredir, da voz a segmentos marginados, como las mujeres negras, destacando el feminismo en su teoría, indicando que junto al análisis de la cuestión de clase, hay que mirar cómo También es central el enfoque de género y raza, proponiendo una educación de la diversidad basada en la experiencia y la formación de una sensibilidad basada en los afectos. Como metodología se utilizó la investigación bibliográfica, centrándose en la temática presentada en los ensayos citados por los autores. Se concluye que la práctica docente es una construcción colectiva entre el educador y el educando y que centra su atención en la dialogicidad como esencia de la constitución y formación humana.

Palabras clave: Dialogicidad. Educación de los Afectos. Práctica docente. Experiencia.

Introdução

“Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”
(Freire, 1974, p. 92).

A profissão de ensinar sempre envolve a constante reflexão sobre o papel da docência e nossa responsabilidade perante o mundo. Para além da preocupação com a matéria de estudos a ser ministrada, o magistério talvez seja uma das poucas profissões em que não sabemos separar adequadamente o nível pessoal do profissional, no sentido de que estamos sempre entregues à tarefa

de educar, o que ultrapassa o simples fato de ministrar conteúdos escolares e acadêmicos.

Há uma dimensão da educação que ainda é um tabu: trata-se da educação dos afetos. Temos um currículo excessivamente pautado por conteúdos, pela transmissão de saberes e pela aquisição de habilidades, enquanto a educação sentimental ocupa uma esfera pouco explorada. Por conta disso, apresentamos dois autores que refletem acerca dessa dimensão pedagógica e que nos auxiliam a entender como uma compreensão mais holística do ser humano pode colaborar no processo pedagógico fundamental em todas as dimensões da história escolar, humana e acadêmica, a saber, no diálogo. Paulo Freire e bell hooks são autores que aportam contribuições importantes para compreender o fenômeno da dialogicidade na educação². Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica concentrando-se nas ideias e reflexões sobre o pensamento e a prática pedagógica de Freire e hooks, estabelecendo uma análise comparativa entre os autores escolhidos. Ainda que sejam de contextos históricos diferentes, suas críticas à educação contemporânea alcançam segmentos sociais e culturais marginalizados.

Paulo Freire resgata a tradição da teologia da libertação quando trabalha a dimensão dos afetos em sua obra. Na verdade, o educador é de uma singularidade ímpar quando se trata de utilizar as referências teóricas constitutivas de sua visão sobre a formação humana. Suas influências passam pelo marxismo, pela hermenêutica filosófica, pela fenomenologia, pela teologia da libertação, entre outras. O que espanta, nessa variabilidade de teorias, que muitas vezes divergem entre si, é que Freire não usa nenhuma delas de maneira ortodoxa. Isso acontece porque ele não parte de uma fórmula pronta para aplicar à realidade brasileira, e sim da experiência concreta para pensar a educação em prol da emancipação e da autonomia do pensamento. Pensando nisso, ele vê o papel que o professor exerce na mediação dos conteúdos dos saberes acumulados nas mentes dos educandos. Desse modo, o diálogo se constrói pela dimensão dos afetos, por isso que, em

² O nome de bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins, é propositalmente escrito com letra minúscula, uma vez que a feminista queria dar foco para o conteúdo da escrita, o que explica a provocação. A adoção do nome é uma homenagem à sua avó, Bell Blair Hooks.

sua obra, ao enaltecer a linguagem, seu discurso acerca da troca entre o educador e o educando recorre a diferentes elementos dessa educação sentimental, mas nem por isso menos críticos, como a esperança, o amor, a troca, a autonomia, a liberdade, a emancipação e a crítica, que são chaves de leitura de sua obra.

Com uma influência marcante de Paulo Freire, bell hooks transita entre a educação e o feminismo, centrando-se em uma concepção de formação pelo diálogo e pela noção de liberdade como fatores determinantes para a emancipação humana. Ela parte da experiência do educando como algo fundamental para a prática pedagógica, já que a construção do conhecimento não seria possível sem um horizonte de diálogo aberto e transformador. Isso rompe com a visão clássica, escolástica e tradicional do professor como protagonista, mediante uma relação vertical de conhecimento. Logo, diferentemente de Freire, que parte da tradição marxista do binarismo de classe entre opressores e oprimidos, bell amplia sua visão de mundo ao mostrar como outros marcadores precisam aparecer na crítica social, como as categorias de raça e de gênero, além da questão de classe. A partir de um feminismo interseccional, ela constrói sua visão de educação humana.

Ambos os autores são fundamentais para a reflexão da prática docente, do *quefazer* pedagógico, porque partem das próprias experiências para fazer teoria e debater criticamente o mundo social. Aplicam com maestria o preceito de que não existe nenhuma reflexão e nenhuma teoria política e pedagógica que não resultem da experiência direta, que não reflitam a vivência humana. A teoria e a prática são interdependentes e juntas nos ajudam a pensar em uma sociedade mais igualitária na promoção da justiça social. Eis os elementos que ambos os educadores se comprometeram ao longo de suas vidas públicas.

Diálogo e educação transformadora em Paulo Freire

A ideia de diálogo, na prática pedagógica, não está restrita a uma metodologia de transmissão de conhecimento em sala de aula. Quando pensamos em diálogo, nos referimos à citação mencionada no título deste artigo, que se tornou uma parábola freireana a fim de explicar sua visão de mundo transformadora: “o diálogo é uma exigência existencial”. Acreditamos que a frase remete muito

ao modo como Freire compreendia a educação. Quando nos debruçamos sobre suas digressões acerca do modo como proceder na profissão do magistério, ele sempre remete a algo mais amplo: à mudança da estrutura vertical da sociedade brasileira, uma vez que esta, na educação, é, para ele, algo antipedagógico e bancário (Freire, 2019, p. 56), pois se trata de uma educação feita por meio do depósito de conteúdos, que não passa pela experiência concreta e factível da vida do educando.

Por isso, o diálogo, essa palavra central em sua concepção de formação humana, não pode ser conduzida e transformada em um “antidiálogo, pela organização, pela verticalidade, pelos comunicados, [pois isso] é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da ‘domesticação’” (Freire, 2019, p. 56). Como Freire opera na micro e na macroestrutura, ele entende que há uma utopia que precisa se fazer realidade, de modo que a construção de relações humanas igualitárias pode ser entendida como uma tarefa docente urgente.

Para a compreensão do que o educador entende por diálogo, é necessário esmiuçar esse conceito, pois, longe de ser uma palavra geralmente usada em sua acepção mais corrente, como em conversas cotidianas ou debates entre pessoas, o diálogo, no contexto filosófico-educacional freireano, opera com duas dimensões inseparáveis: a reflexão e a prática.

Conforme já mencionado, no arcabouço teórico-fenomenológico, a expressão *ser mais* é utilizada para a compreensão do lugar dos oprimidos, enquanto *ser menos* para os libertados. Trata-se de uma tarefa histórica grandiosa porque ultrapassa os muros institucionais. A prática docente, ciente das condições sociais e políticas da camada da população brasileira mais carente, precisa promover, em sua ação pedagógica, formas de libertação da dicotômica relação econômico-social que se reproduz em todas as dimensões da vida, incluindo a do método educacional, ou seja, a relação entre os opressores e os oprimidos.

Enquanto educadores, é necessária uma reflexão constante sobre as escolhas curriculares, não apenas do ponto de vista do método adotado, mas também do conteúdo trabalhado. Por isso, quando optamos por um método de ensino que inibe os estudantes

de expressarem os conteúdos de suas vivências individuais e nos centramos nos conteúdos escolares – de forma exclusiva, como a própria metáfora usada pelo educador, a educação bancária –, só reproduzimos e depositamos, impossibilitando, assim, uma emancipação das mentes. Desse modo, a escola acaba reproduzindo as condições discriminadoras do mundo laboral, embora a verdadeira educação deva fugir dos “dirigismos” (Freire, 2019, p. 57).

Novamente, o jargão da fenomenologia se faz presente quando Freire fala diretamente sobre a importância e a própria essência do método educacional. Vejamos:

O método é, na verdade [...], a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade. O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é em sua essência, um ‘caminho para’ algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, continua o professor brasileiro, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim como tal é a essência da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata e metódica [...] Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento (Freire, 2019, p. 61).

Assim como no referido fragmento, ainda no primeiro capítulo de sua obra fundamental, Freire coloca o professor e o aluno na mesma dimensão existencial, pedagógica e crítica. Isso porque ambos são construtores e responsáveis pelo conhecimento, que ele entende como partilha e autoconstrução.

Contudo, é no terceiro capítulo que vemos a defesa do educador acerca do diálogo como essência da profissão docente. A liberdade, valor máximo no cultivo do espírito humano, aquilo que todos os educadores devem buscar como objetivo do educar, só se realiza na prática pedagógica dialógica. É importante diferenciarmos a dialogicidade e o diálogo, pois, segundo Freire, não é apenas na dimensão da fala, do discurso e da conversa que se

realiza uma aula libertadora, e sim quando escolhemos o tipo e o conteúdo daquilo que pretendemos ministrar.

Em outras palavras, Freire aborda aqui possivelmente um dos temas mais relevantes da educação brasileira como um todo: o currículo escolar e acadêmico. Mas antes de problematizá-lo, é preciso entender que a essência do diálogo é a palavra em seu sentido existencial e filosófico, já que ela se constitui tanto pela ação quanto pela reflexão. Em suma, são ideias centrais que nos auxiliam a entender como ele chegou à concepção de práxis.

Como um educador que opera com diferentes abordagens teóricas, encontramos nele a defesa de uma educação dos afetos, em meio a reflexões de caráter materialista e ao seu engajamento político e social, ou seja, a noção de que o diálogo não pode ser desassociado do amor à profissão e ao mundo. O diálogo, segundo Freire, começa antes mesmo do encontro em sala de aula, por ele chamado de “situação pedagógica”, quando a “inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação”. O conteúdo programático é pensado a partir daquilo que os próprios alunos fornecem ao professor, a saber, “a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada” (Freire, 2019, p. 98).

É interessante notar a atualidade do discurso de Freire quando defende que os conteúdos curriculares sejam pensados a partir da realidade concretizada dos educandos. Isso se explica porque seu contexto é o da alfabetização de adultos camponeses, de trabalhadores que nunca tiveram acesso à educação formal, o que não significa dizer que não seja possível lançar a base de sua pedagogia na sala de aula acadêmica e da educação básica. Não podemos impor fórmulas prontas ou modelos de aula rígidos e estanques. A prática, a ação pedagógica, precisa se libertar da educação de viés autoritário porque se trata de algo imposto do “conto da verticalidade da programação, ‘conto’ da concepção bancária” (Freire, 2019, p. 99).

O discurso de Paulo Freire é atual também porque se alinha à Base Nacional Comum Curricular³ da educação básica, embora

³ Ainda que, na prática, tenhamos dificuldade em perceber a aplicação dos conceitos presentes nos documentos oficiais da educação, podemos aproximá-los, considerando a necessidade que Paulo Freire enxergava na prática do diálogo e em referenciar os conteúdos escolares ao mundo dos

não se restrinja a ela. Sabemos o quanto suas ideias são inspiradoras do *quefazer* pedagógico, pois apelam para um grande chamamento a todos os graus e níveis escolares e acadêmicos (em suma, a todas as dimensões que envolvem a vida), ao perceber a necessidade de ajustar o trabalho docente com a experiência concreta do educando. Para Freire, não se deve “jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças; com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida” (Freire, 2019, p. 101-102).

E é aqui que vemos a necessidade de pensar os temas escolhidos, os *geradores*, como um momento chave para a metodologia do trabalho docente. É desde o universo e a realidade concreta dos educandos que partimos para construir o processo de formação e compreensão do mundo. Ensinamos não a partir de conteúdos previamente escolhidos por nós docentes como base do aprendizado, mas somente a partir de um processo que Freire chama de *investigativo*, voltado à comunidade e ao entorno do aluno. É assim que começamos a trabalho pedagógico, pois devemos partir do real, do mundo da vida prática para chegarmos à totalidade. O trabalho do professor, nesse sentido, ultrapassa o da mera transmissão de conteúdos escolares, uma vez que o ofício docente resulta na experiência viva de acontecimentos concretos, enquanto a sala de aula é uma constante referência às questões do mundo laboral, da vida social e econômica, ou seja, da própria história.

Continuando suas reflexões acerca do diálogo, Freire levanta algumas reflexões sobre a relação entre o animal e o humano. Segundo suas palavras, o que nos distingue, fundamentalmente, é o fato de que não apenas vivemos, mas existimos (Freire, 2019, p. 104-107), ao passo que o diálogo, nessa direção, é por essência o lugar onde nos constituímos e compartilhamos um mesmo mundo. A dimensão da historicidade não pode ser esquecida, porque educar é sempre educar para o mundo. Por isso, os temas geradores, retirados do universo estudantil, são um grande desafio para nós

educandos, de cinco campos relacionados às experiências da BNCC: o eu, o outro e nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cf.: BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

professores, já que “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (Freire, 2019, p. 142). Educar, em última instância, consiste em problematizar a realidade, mostrá-la tal como ela é, opressora e desafiadora, e compreender como uma tarefa humana a sua transformação.

Diálogo e educação dos afetos em bell hooks

Mulher negra, feminista e admiradora de Paulo Freire, hooks denuncia as discriminações de raça, gênero, etárias e de classe em sua obra, a partir da interseccionalidade, palavra que agrega e expõe todas essas segregações sociais. Pensa a educação a partir de sua experiência enquanto educadora, mas também como aluna. Suas ideias, presentes no livro *Ensinando a transgredir*, são recordações escolares ressignificadas, pois se tratam de uma revisitação memorialística a partir de sua história pessoal e profissional. Para tanto, ela insere os seguintes problemas que geram uma constante reflexão: como fazer diferente do ensino tradicional enquanto professor? E como pensar o entusiasmo e outros afetos como um *modus operandi* em sala de aula?

Uma forma de promover novos modelos e metodologias dinâmicas de aula é pensar a ideia de uma comunidade aberta de aprendizado. Quando o professor deixa de ser o centro da relação pedagógica, as individualidades tendem a se manifestar, mas não apenas isso, pois quando deixamos o aluno se expressar, segundo hooks, estamos lidando com uma prática educativa, isto é, uma pedagogia engajada, que “valoriza a expressão do aluno” (hooks, 2019, p. 34). Ela defende, portanto, uma pedagogia em que o educador se coloque no mesmo horizonte de seu aluno, que exija uma entrega, um comprometimento e uma narrativa a partir de suas próprias vivências, já que a legitimação prática dessa metodologia só ocorrerá quando também confessarmos nossas histórias e modos de pensar o mundo. Assim conseguiremos construir um engajamento, um diálogo, algo compartilhado, “quando os professores leva[re]m narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula”, extinguindo “a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos” (hooks, 2019, p. 34-35).

Quando falamos em educação dos afetos em hooks, pensamos em um modo de ver o ser humano holisticamente, assim como a própria educadora o descreve. Existe uma cisão entre a mente e o corpo (emoções), sendo que a primeira foi sobrevalorizada, ao exigir competências específicas dos alunos, impedindo, muitas vezes, o desenvolvimento de aspectos emocionais de suas personalidades (hooks, 2019, p. 34-35). Em outra obra de hooks, há uma passagem pertinente que ilustra essa discussão:

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 (hooks, 2020, p. 132).

É difícil lidarmos com aspectos que não aprendemos a trabalhar. Muitas vezes, aquilo que não pode ser testado, mensurado ou analisado via prova ou avaliação formal é descartado frente ao que é considerado um saber útil e prático. Tendemos a reproduzir os tipos de aulas e as dinâmicas que são o resultado de nossa história e desenvolvimento escolar e acadêmico, ainda que tenhamos aulas de metodologias de ensino. De todo modo, esses modelos de educação compartimentados em escaninhos resultam em uma desconstrução permanente, em que os saberes não são vistos como algo dinâmico, vivo, mas sempre como um peso morto e mesmo ultrapassados. Isso porque tendemos a enxergar os saberes de modo unilateral, linear, sem promover uma conexão com o tempo presente. O conhecimento, como algo atualizado e vivo, é uma construção sempre ressignificada pelo pensamento e pelo espírito humano.

Ao defender um engajamento crítico sobre os modos de aprendizado e a relação professor/aluno, hooks dinamiza e perverte também o modelo convencional e tradicional de lidar com o conhecimento e os saberes acumulados. Como Freire, defende que a educação já se trata de uma relação com o mundo, exigindo assim uma postura de combate à dicotomia entre os opressores e os

oprimidos. Ou seja, como tarefa, temos de acabar com essa relação social e econômica opressora que já se reproduz nos contextos institucionais. A partir de sua experiência como professora, em seu ensaio intitulado *Abraçar a mudança*, aborda a importância de discutir o exercício da docência em ambientes multiculturalistas e a necessidade histórica e tarefa social de dar voz e visibilidade às mulheres, aos negros e às camadas historicamente excluídas do processo de educação formal. Uma educação das diferenças, por sua vez, abriria espaço para “novas epistemologias”, justamente por se tratar de espaço de abertura, em que os alunos nos ensinam, a partir de suas experiências pessoais, seus próprios “códigos culturais” (hooks, 2019, p. 59).

No ensaio *A construção de uma comunidade pedagógica: um diálogo*, hooks fortalece seu argumento sobre a necessidade dos alunos se verem como um grupo próprio, responsável pela sua formação, pois é através do diálogo, resultado do trabalho de promoção do docente, que produzimos uma pedagogia engajada para a mudança social, no intuito de que o aluno consiga perceber a instituição educacional como um lugar de exercício de saberes oriundos da experiência viva, que enalteça as diferenças e não conteúdos mortos e segmentados. Para hooks, “a **prática do diálogo** é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social” (hooks, 2019, p. 174, grifo nosso). O diálogo começa também quando os alunos passam a enxergar o professor em sua totalidade, e não como uma mente separada do corpo. A corporalidade⁴ é negada como um atributo inferior e algo dispensável da relação pedagógica. Os afetos e a própria separação que fazemos – herança dos gregos – entre o trabalho intelectual e o braçal/corporal fazem com que rejeitemos e enxerguemos o docente como uma mente que está presente em sala, mas destituída de corpo. Consequentemente, não enxergamos o professor como

⁴ A dimensão corporal como algo negado na imagem do professor é analisada em um ensaio de Adorno, intitulado *Tabus acerca do magistério*, a partir da dimensão reprimida de *eros*, bastante importante nesta discussão. O coautor de *Dialética do Esclarecimento* faz uma análise da imagem do professor ao longo da história e dos motivos de tanto preconceito e repulsa por sua figura. Para tanto, percebe que os tabus e os preconceitos que o envolvem milenarmente podem ser conhecidos e melhor elaborados por uma visão psicanalítica do tema (Adorno, 2008).

um ser humano em sua errância e complexidade, passível de um diálogo direto na construção do conhecimento pedagógico. De acordo com hooks:

Nossa noção romântica do professor está amarrada a uma noção da mente transitiva, de uma mente que, em certo sentido, está sempre em conflito com o corpo. Acho que uma das razões pelas quais todas as pessoas nesta cultura, e os alunos em geral, tendem a ver os professores universitários como gente que não trabalha é com certeza essa sensação do corpo imóvel. Parte da separação de classes entre o que nós fazemos e o que a maioria das pessoas nesta cultura pode fazer (serviço, trabalho, labuta) é que elas mexem o corpo. A pedagogia libertadora realmente exige que o professor trabalhe na sala de aula, que trabalhe com os limites do corpo, trabalhe tanto com esses limites quanto através deles e contra eles: os professores talvez insistam em que não se importa se você fica em pé atrás da tribuna ou da escrivaninha, mas isso importa sim. Lembro, no começo da minha atividade como professora, que na primeira vez em que tentei sair detrás da escrivaninha fiquei muito nervosa. Lembro que pensei: “Isto tem a ver com o poder. Realmente sinto que tenho mais ‘controle’ quando estou atrás da tribuna ou atrás da escrivaninha do que quando caminho na direção dos alunos, fico em pé ao lado deles, às vezes até encosto neles.” Reconhecer que somos corpos na sala de aula foi importante para mim, especialmente no esforço para quebrar a noção do professor como uma mente onipotente, onisciente (hooks, 2019, p. 184-185).

A educadora defende a valorização da educação emocional dos estudantes, a necessidade de um olhar mais atento voltado a uma perspectiva que transcenda a mera aquisição de habilidades intelectuais, que seja mais integral e abrangente, conforme já dito, um olhar para a totalidade do aluno, a todas as expressões de sua subjetividade. Mas, além disso, chama a atenção para a corporalidade docente, esse lugar tão separado pela tradição platônico-cartesiana, tentando enxergar o sujeito em toda a sua completude.

Diante do exposto, vemos que entre Freire e hooks há uma valorização direta e engajada, mas também crítica de educadores e educandos, mediante uma perspectiva de transgressão do ensino tradicional e conservador que separa e nivela esses dois atores sociais, ambos igualmente responsáveis pela construção do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Por uma educação transgressora: entre Freire e hooks

O amor, a fé e a esperança são os sentimentos necessários e os pré-requisitos para o diálogo, um ponto-chave da tese freireana, essencial para a promoção de uma educação libertadora. Uma educação dos afetos: a dimensão corporal, do *pathos* e da sensibilidade é um espaço pouco cultivado na educação formal, centrada excessivamente na transmissão de conteúdos e saberes acumulados e pouco acostumada à promoção das capacidades e habilidades dos alunos no campo das emoções.

É comum associarmos alguns desses sentimentos e emoções a algo passível ou introspectivo, mas hooks afirma que é necessário “começar por sempre pensar no amor como uma ação, em vez de um sentimento”, pois, de alguma maneira, isso nos torna comprometidos com o mundo, porque associar o amor, em última instância, aos sentimentos que movem a vida, “é uma forma de fazer com que qualquer um que use a palavra dessa maneira automaticamente assuma responsabilidade e comprometimento” (hooks, 2020, p. 55).

O comprometimento com a causa da educação começa com o método de investigação dos temas geradores, como uma primeira etapa, por onde se inicia o processo de educação dialógica, conforme discutido até aqui. No meio acadêmico, a educação passa pela mesma necessidade de investigar o público-alvo com o qual iremos trabalhar os conteúdos da disciplina. Um exemplo básico disso é a primeira conversa que temos ao conhecer uma turma nova quando iniciamos um semestre, sobretudo quando temos alunos ingressantes ou calouros. Quando iniciamos uma curta entrevista com eles para saber sua origem, sua motivação ao ingressar em uma universidade pública, suas perspectivas em relação ao mundo do trabalho e da profissão escolhida e seus interesses pessoais, todas essas indagações são modos de compreender como suas consciências se sentem pertencentes ao mundo social concreto e como se enxergam. A linguagem utilizada, as questões de gênero e raça, a classe econômica e os grupos a que pertencem cada um dos alunos são modos de fazer uma leitura de mundo para que o conhecimento trocado faça referência a esse mundo vivido.

Segundo hooks, é necessário iniciar “um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação em prática da liberdade” (hooks, 2019, p. 24). E, para isso, é necessário criar um diálogo aberto nas relações pedagógicas. Por essa razão, tanto hooks quanto Freire parecem valorizar muito mais o *processo* educacional do que os objetivos, tal como desenhado pela educação tradicional, que se centra na aquisição de conhecimentos específicos voltados diretamente ao mercado e ao mundo do trabalho. Ainda que a educação precise se voltar a todas as dimensões da vida do educando, incluindo a busca por uma profissão, ela não pode perder o ponto crucial, ou seja, a totalidade da vida humana, a busca pela formação em todas as suas dimensões.

Sabemos como Freire valoriza a libertação humana do ponto de vista social e como sua obra é um reflexo de sua luta pela dissolução da sociedade de classes. Ele percebe que a liberdade e o encontro de si mesmo não estão separados da busca por melhores condições econômicas e sociais em um país com um histórico de deturpação da experiência democrática, que já lutou no passado contra uma ditadura militar. Inclusive, esse é o contexto histórico de escrita da obra *Pedagogia do Oprimido*, marcada pelo exílio e pelo enfrentamento teórico, resultado do engajamento do educador para trazer à nossa sociedade novas formas de relacionamento interpessoal através do diálogo. Na seguinte passagem, vemos um vínculo intrínseco entre o amor e o diálogo, uma dialética dos afetos:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (Freire, 2019, p. 110).

Parte da defesa de sua educação dialógica é chamada por hooks de *pedagogia engajada*. Por isso, entendemos como ela se dedica, em suas obras, à questão da troca, da fala compartilhada como um método imprescindível para o aprendizado. No capítulo

intitulado “Ensino-conversa”, a escritora compartilha suas memórias acadêmicas, revelando que suas anotações não foram preponderantes em sua história pessoal na instituição e durante sua formação, mas justamente as “conversas geradas por debates em sala de aula” (hooks, 2020, p. 80). Ou seja, a construção do conhecimento e a partilha comunitária no espaço institucional são aspectos intrínsecos ao seu aprendizado e constituintes de sua subjetividade. Para tanto, ela consegue, de uma maneira muito simples, e mediante uma fala didática e esperançosa, traçar os objetivos da educação e exemplificar, a partir de sua própria biografia – de onde ela retira os dados importantes para a reflexão pedagógica –, um modelo de educação que está longe de ser predominante nas instituições brasileiras. Isso porque ainda optamos pelo modelo de aula com o professor no centro da classe, transmitindo saberes acumulados e quase desvinculados da expressão viva do mundo estudantil.

O grande problema do foco excessivo no docente é a facilidade com que transformamos uma aula em um modelo de conferência, de exposição, em um monólogo. Os alunos de hoje, na sala de aula do século XXI, têm muita dificuldade em focar a atenção em uma fala direcionada, que não espera uma resposta ou troca. Por conta disso, é de se suspeitar que as redes sociais e a praticidade com que fazemos trocas rápidas de conteúdos com as pessoas e o mundo dificultaram a tarefa docente que pretende trabalhar com conteúdos mais demorados ou se alongar em falas expositivas em sala. A frase de Valéry, citado por Benjamin, parece muito oportuna aqui, pois fala da dificuldade de se viver situações envolvendo experiências memoráveis: “o homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado” (Benjamin *apud* Valéry, 2010, p. 206). Talvez o foco na atenção seja um dos maiores desafios pedagógicos de hoje, em uma época em que não cultivamos a possibilidade de trocas demoradas, já que vivemos a falência da capacidade de troca de experiências.

A ideia de experiência proposta por Benjamin e Larrosa é um elemento humanizador da educação. Numa época em que vivemos com conteúdos prontos a serem consumidos, merece destaque um trabalho pedagógico que enalteça a atenção ao momento presente, a reflexão sobre o vivido, dividindo os acontecimentos e compartilhando a própria história através de uma narrativa a outros. São trocas que podem se converter em ferramentas da educação e

nos estimula a pensar que há outros recursos possíveis e que nos aproximam de uma realidade menos mediada pelos aparatos técnicos.

O conceito de experiência remete à concretude, ao mundo da facticidade. A narrativa, como dito acima, é a capacidade da oralidade, do falar e de se expressar e é com ela que realizamos a troca de saberes e nos constituímos em nossa subjetividade, ela é a própria realização do eu em processo de formação. A falência da experiência, diagnosticada por Benjamin (2010) é a vivência empobrecida, a mudez da palavra, a incapacidade da troca, do olhar, a presença humana com significado e sentido diante do outro.

Tal é a importância da linguagem convertida num campo de luta e disputas. Portanto, como a epígrafe deste texto indica, “existir é pronunciar o mundo”. Isso significa dizer que há uma relação entre o mundo e a palavra, a realidade, a experiência. Segundo Larrosa (2015, p. 17), na mesma direção aqui apresentada, o modo como nos reconhecemos e nos constituímos ocorre por meio da palavra, como essência histórica. Vejamos como o filósofo e pedagogo espanhol aborda o tema

[...] o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem se dá na palavra e como palavra. Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras, etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simples palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (Larrosa, 2015, p. 17-18).

As palavras são construídas em sala de aula mediante uma troca permanente, seja por meio de uma fala, seja por meio de

uma curiosidade ingênua pelo saber epistemológico⁵ (Freire, 2011). E a tarefa docente é fazer essa transposição, pois devemos cultivar sobremaneira o diálogo em todas as suas possibilidades pedagógicas, transgredindo o tradicional e o conservador porque não promovem a formação e a educação em sua totalidade, uma vez que são sinônimos de fracasso em nossas relações pedagógicas no interior do ambiente acadêmico e escolar.

Conclusão

Considerando todos os questionamentos e as reflexões aqui abordados, vemos que uma das contribuições mais significativas do *quefazer* pedagógico em Freire e hooks refere-se à noção de que a profissão de ensinar é algo sempre em aberto, em construção, já que lidamos com pessoas; nossa inserção é sempre no dinamismo dos acontecimentos e das experiências entre os humanos. A identidade docente, conforme hooks muitas vezes argumenta, pode ser uma das mais difíceis de ser modificada, embora seja a única capaz de repensar a própria prática, pois muitos professores se veem – isto é, seus métodos e modos de ensinar – como autossuficientes, não permitindo a si mesmos conhecer seu público, sempre em transformação, pois resultam de mudanças contínuas, assim como a sociedade como um todo, especialmente porque vivemos em uma era tecnológica dinâmica e que trouxe mudanças nos modos como nos relacionamos uns com os outros.

O diálogo nos permite trabalhar uma educação da sensibilidade, que transcenda a forma de enxergar a escolarização apenas como um modo de medir a capacidade instrumental e cognitiva dos educandos nas disciplinas curriculares. Educar a

⁵ Cf.: “Não há para mim, na diferença e na ‘distância’ entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma *ruptura*, mas uma *superação*. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, *curiosidade epistemológica*, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. Na verdade, a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna *curiosidade epistemológica*. Muda de qualidade mas não de essência. A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de ‘não eus’, com que cientistas ou filósofos acadêmicos ‘admiram’ o mundo. Os cientistas e os filósofos superam, porém, a *ingenuidade* da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos” (Freire, 2011, p. 22-23).

partir das emoções é engajamento e ação. Aprendemos com os dois autores aqui trabalhados que sentimentos são revolucionários por possuírem um desdobramento ético e político em nossa sociedade. A história de vida humana é recheada de formas deturpadas de amor, amizade, solidariedade e espírito comunitário e por conta disso é tarefa do educador ter a disposição de fazer da sala de aula um lugar de prática do cuidado, do amparo, da atenção, do respeito, em suma, do afeto.

Libertar-se das vivências de opressão, violência e discriminação significa oportunizar o reencontro com uma educação dos afetos autêntica. E são os grupos marginalizados e historicamente excluídos do processo de educação formal, como os quilombolas, os indígenas, as mulheres negras, entre tantos grupos expropriados de seus direitos que essa educação se faz mais urgente.

A formação integral é a articulação entre os afetos, a prática pedagógica emocionalmente inteligente e a aquisição de habilidades técnicas e cognitivas exigidas pelas disciplinas escolares e acadêmicas. E são muitas as formas com que podemos trabalhar habilidades emocionais com nossos alunos, sem necessariamente criar uma disciplina escolar específica para isso. Na área de ciências humanas, a análise psicológica de personagens; comportamentos, atitudes, aspectos que envolvam atitudes éticas e sociais são modos de revisitar em nós mesmos esses lugares da sensibilidade. Mesmo em disciplinas das ciências exatas, o sentido do comunitário, a necessidade de lidar com erros, problemas, integrando os saberes tradicionais às vivências pessoais, são possíveis de serem desenvolvidos.

Diálogo é, portanto, um exercício de exame de todas as nuances e plasticidade da palavra. É com a linguagem e sua possibilidade de comunicar diversos mundos que percebemos que ela é mais do que símbolos e formas isoladas, mas a própria vida e tudo aquilo que ela tem a nos mostrar. Assim como a linguagem pode segregar, separar e compartimentar disciplinas e o mundo, tem, por sua vez, a potência de ser uma força pujante. A sala de aula, dessa forma, é o lugar que pode se transformar e mostrar que a vida é ação e o diálogo é esse elemento que permite vivermos experiências múltiplas a partir das histórias dos nossos educandos.

Referências

ADORNO, Theodor. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p. 97-117.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2010. p. 206.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 03 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 22-23.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução de Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.]

HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefantes, 2021.

HOOKS, bell. *Teaching Critical Thinking*. London: Routledge, 2009.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.