

## ENTRE A ORDEM E A TRANSGRESSÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PEDAGOGIA CRÍTICA DE BELL HOOKS

Felipe Bezerra de Castro Oliveira<sup>1</sup>

### Resumo

A partir dos livros *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (EUA: 1994/Brasil: 2013) e *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (EUA: 2010/Brasil: 2020), o presente artigo pretende discutir três assuntos que perpassam a pedagogia crítica de bell hooks, nomeadamente, a questão da subjetividade no processo ensino-aprendizagem, a comunidade aberta de aprendizado e a ambivalência do poder nas interações entre aluno e professor. Sob esse prisma, buscaremos desenvolver o argumento de que um projeto de educação como prática da liberdade exige a coordenação das tensões entre ordem e transgressão nas salas de aula. O que nos interessa é, pois, traçar um diálogo crítico com a filosofia da educação de hooks, bem como partilhar a nossa visão e entendimento particulares sobre a referida autora.

**Palavras-chave:** Subjetividade. Comunidade aberta de aprendizado. Poder. Ordem. Transgressão.

### Abstract

Based on the books *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (USA: 1994/Brazil: 2013) and *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom* (USA: 2010/Brazil: 2020), this article intends to discuss three topics that permeate the critical pedagogy of bell hooks, namely, the issue of subjectivity on teaching learning process, the open learning community and the ambivalency of the power in the interations between student and teacher. Under this prism, we will develop the argument that an education as a practice of freedom project requires the coordination of tensions between order and transgression in the classrooms. What interests us, therefore, is to outline a critical dialogue with hooks philosophy of education, as well as sharing our particular view and understanding about her.

**Keywords:** Subjectivity. Open learning community. Power. Order. Transgression.

---

<sup>1</sup> Doutorando em filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Graduado em filosofia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. E-mail: felipe.bezerra3000@bol.com.br.

## Introdução

Quando examinamos atentamente o projeto pedagógico da pensadora estadunidense bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins (1952 – 2021), logo notamos que o núcleo das suas preocupações é a finalidade de edificar uma filosofia da educação sedimentada na convicção de que é possível educar sem reforçar os sistemas de dominação vigentes. Entretanto, como veremos no decorrer de nossas reflexões, tal proposta de educação como prática da liberdade é viável somente com o reconhecimento de algumas heranças culturais legadas pela humanidade. Assim, para embasar argumentativamente esse ponto de vista, analisaremos três lições pedagógicas que nos pareceram essenciais nas obras *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* e *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*, ambas de bell hooks. São elas: i) a questão da subjetividade no processo ensino-aprendizagem; ii) a proposta da comunidade aberta de aprendizado; iii) a ambivalência do conceito de poder nas interações entre aluno e professor. No final das contas, o que intencionamos mostrar é a pertinência de uma filosofia da educação capaz de coordenar as tensões entre a ordem e a transgressão nas salas de aula.

Antes de iniciarmos as nossas análises, gostaríamos de esclarecer que, na nossa visão, existe um tesouro de bens materiais e espirituais que, produzidos em diferentes épocas históricas e por diversos povos ao redor do globo, “traduzem algo da presença transcendente, válida para sempre, nos limites do tempo, da cultura, da geografia, da ideologia” (LIBANIO, 2015, p. 102). Assumimos, também, o posicionamento de que “não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela” (FREIRE, 2019, p. 106), porquanto o projeto de uma educação para a liberdade requeira o exercício legítimo da autoridade professoral, o que implica, em nosso entender, numa certa coexistência harmoniosa entre a ordem e a transgressão. Assim, partindo dessas concepções libaniano-freireanas, o que nos interessa é demonstrar, a partir de um diálogo com o pensamento de b. hooks, a pertinência de uma atividade crítica e reflexiva capaz de distinguir, por um lado, uma gama de diretrizes educativas superficiais e obsoletas, por outro, um patrimônio de saberes, valores e práticas relevantes para revigorar novas formas de saber, pensar e ser, ou seja, “um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas” (HOOKS, 2017, p. 24).

## I – A questão da subjetividade no processo ensino-aprendizagem.

Desde o advento do neoliberalismo global em fins do século XX, não se pode negar que, hoje, é de fundamental importância pensarmos novas formas de tratar a questão da subjetividade<sup>2</sup>. Conforme explica o psicanalista J. F. Costa (2000, p. 32), “ao seguirmos a norma dominante do que significa, hoje, ‘estar bem’, ‘se sentir bem’, ‘estar realizado’, ‘ser bem-sucedido’, estamos, de modo automático, adotando uma relação com o outro que é, em geral, de indiferença, menosprezo, ou, no mínimo, descaso”. Nesse contexto, um dos principais males de nossos tempos, diz Costa (2000, p. 32), é o “niilismo contemporâneo, cujas marcas são o consumismo, o culto das sensações corporais e a profunda descrença na capacidade de os indivíduos alterarem suas próprias vidas”. Assim, recusando essa “manifestação de decadência cultural produzida pela descrença nos antigos valores ou valores da tradição” (COSTA, 2000, p. 54), o que procuramos é, a partir de um diálogo com hooks, analisar criticamente alguns conceitos já visitados por diferentes tradições de pensamento – nomeadamente, vocação, propósito, autoconhecimento e autoatualização –, de modo a evidenciar a relevância deles para a formação de uma nova subjetividade, pois imprescindível para um projeto de educação para a liberdade.

Na literatura pedagógica tradicional, a vocação é uma concepção geralmente utilizada para denotar a inclinação natural do indivíduo para algum estilo de vida ou carreira profissional. Visto que essa definição é bastante limitada e ultrapassada, muitos teóricos da psicologia moderna fizeram intervenções críticas no mau uso dessa noção, enfatizando, principalmente, a sua desconsideração pelos fatores condicionantes (econômicos, culturais, históricos, sociológicos, psicológicos, etc.) que influenciam na escolha de um trabalho. Sem desconsiderar a pertinência dessas críticas, que em muitos pontos são certas, tentamos mostrar que o conceito de vocação é imprescindível para pensarmos o que estamos fazendo, sobretudo no campo profissional. Para tanto, cumpre prestar atenção no que bell hooks – uma pensadora que integra em sua filosofia da educação as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista – tem a nos dizer sobre o assunto:

---

<sup>2</sup> Segundo A. J. Severino (2009, p. 73, grifo nosso), “o específico da *atividade subjetiva* é a capacidade de atribuição de uma dupla dimensão às coisas: de um lado, servindo-se da *conceituação* para dar às coisas um significado, tentando dizer o que elas são, em sua própria realidade; de outro, servindo-se da *valoração* para atribuir às coisas uma qualificação relacionada com a satisfação de interesses humanos”. Tal abordagem, que destaca a capacidade do sujeito humano de compreender e valorar os objetos do mundo, basta para os fins de nosso artigo.

*A educação como prática da liberdade* é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles *professores* que também creem que sua *vocação* tem um aspecto sagrado; que creem que nosso *trabalho* não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do mais profundo e mais íntimo (HOOKS, 2017, p. 25, grifo nosso).

Nesse trecho de *Ensinando a transgredir*, podemos ver claramente que a docência não é percebida somente como uma profissão, isto é, um trabalho que, para ser exercido, exige certo nível de formação técnica ou científica. Isso porque, na ótica de uma visão instrumental e utilitária da realidade, o professor teria de limitar a sua atividade docente apenas às dimensões da habilitação profissional, do desempenho excelente, da eficiência produtiva, enfim, da mera finalidade de manter um bom padrão de vida. Em contrapartida, perceber o trabalho docente como vocação implicaria em priorizar as dimensões do chamado interior<sup>3</sup>, do êxtase<sup>4</sup>, da amorosidade<sup>5</sup>, quer dizer, do propósito maior de sentir que se está cumprindo uma missão específica de vida. Não por acaso, quando hooks menciona a escola Booker T Washington, uma instituição de ensino que imprimiu marcas profundas nos seus anos de juventude, ela afirma: “Minhas professoras tinham uma *missão*” (HOOKS, 2017, p. 11, grifo nosso). Portanto, longe de endossar uma tese que orbita teimosamente alguns meios progressistas, a saber, que “a ideia de vocação é usada para esconder as desigualdades sociais, ou, melhor dizendo, para justificá-las” (BOCK et. al., 2008, p. 320), o que hooks faz é enfatizar a importância da vocação para o desenvolvimento integral do ser humano<sup>6</sup>.

À luz da perspectiva hooksiana sobre a vocação, acaba se tornando problemático ignorar a questão do propósito. “Em contextos profissionais”, lemos em *Ensinando pensamento crítico*, “professores, sobretudo nós que trabalhamos em universidades, raramente discutimos nosso conceito de propósito. É raro conversarmos sobre como enxergamos nosso papel de professores” (HOOKS, 2020, p. 67). Esse vácuo enorme da formação acadêmica, por sua vez, não é preenchido sem exercícios de autoconhecimento, isto é, aquilo que nos faz mover “para dentro dos espaços íntimos de nossa *psique*, e

<sup>3</sup> A respeito do trabalho intelectual em geral ser visto como um chamado, conferir: HOOKS, 2020, p. 212.

<sup>4</sup> Para b. hooks (2020, p. 227), a atividade docente pode propiciar uma alegria extasiante, isto é, capaz de nos fazer sentir a “presença do sagrado”.

<sup>5</sup> Sobre o amor pelo ensino: HOOKS, 2020, p. 240.

<sup>6</sup> Nesse sentido, hooks está mais próxima de J. B. Libanio (2014, p. 23) e de P. Freire (2019, p. 139).

encontrarmos lá os *fundamentos de nosso ser – lugar de mistério, criatividade e possibilidades*” (HOOKS, 2020, p. 255, grifo nosso). Em última análise, o que hooks reivindica é, de um lado, uma postura altruísta que nos faça pensar sobre a nossa missão como ser humano no *cosmos*, isto é, o legado que pretendemos deixar para a posteridade, de outro, um cuidado maior com “a força que vem do cultivo da vida interna, que afirma as necessidades do espírito” (HOOKS, 2020, p. 225), pois sem a expansão de nosso ser, tampouco conseguimos realizar aspirações elevadas na vida.

Na ótica da psicoterapia de V. Frankl (2015, p. 129-130), confrontar algumas dessas questões fundamentais da vida podem causar tensões existenciais profundas e, em situações dramáticas, até mesmo causar uma fuga diante delas, porquanto muitos tenham medo de inquirir sincera e honestamente sobre *o que se é e o que se deveria vir a ser* ou mesmo acerca *daquilo que já se alcançou e daquilo que ainda se deveria alcançar*. Do ponto de vista da pedagogia crítica, que se preocupa com “o bem-estar espiritual, o cuidado da alma” (HOOKS, 2017, p. 28-29), quanto antes enfrentarmos essas questões existenciais significativas, tanto melhor para a nossa relação consigo mesmo, com a natureza e os semelhantes. Como bem acentua uma importante divulgadora das ideias de b. hooks no Brasil, “o cuidado de si não está apartado do cuidado com a coletividade” (ALMEIDA, 2021, p. 31). É evidente, pois, que esse modo de focar a dimensão subjetiva do ser humano se opõe radicalmente ao ideal neoliberal que defende a “formação de uma subjetividade individualista e em uma educação voltada para a eficácia da competição empresarial” (MARINHO, 2022, p. 2).

Pois bem, uma vez admitindo “que a pedagogia crítica procura transformar a consciência, proporcionar aos alunos modos de saber que lhes permitam *conhecer-se melhor e viver plenamente no mundo*” (HOOKS, 2017, p. 257, grifo nosso), então podemos dizer que a ampliação do conhecimento de si próprio, a autodescoberta da vocação e a busca de um propósito definido na vida constituem expedientes psicológicos e educativos dignos de apreciação. Afinal, os reajustamentos psíquicos que operam no mundo interno (subjetividade), ressignificando a vida como um todo, podem causar impactos relevantes na nossa relação com o mundo externo (objetividade), afetando desde os graus de comprometimento com determinadas causas sociais e a preferência por certas correntes filosóficas ou religiosas até as nossas formas de interação com a família, a maneira de conduzir os relacionamentos amorosos, os critérios para a escolha das amizades, a natureza dos lazeres e esportes que ocupam o tempo livre, o nível de

motivação e de disciplina com que nos dedicamos ao trabalho e aos estudos, etc<sup>7</sup>. Assim, no contexto do processo ensino-aprendizagem, a modificação dos nossos modos de compreender e valorar as coisas devem servir para abastecer o nosso projeto de autoatualização. Mas o que seria exatamente a autoatualização?

À primeira vista, a perspectiva hooksiana aponta para significados análogos aos de autorrealização<sup>8</sup>, pois ao defender uma formação educacional que leva em consideração a “união de mente, corpo e espírito” (HOOKS, 2017, p. 29), a pedagogia crítica reconhece que o cultivo da própria personalidade é sim capaz de gerar uma vida distinta e autêntica que pode trazer contribuições igualmente distintas e autênticas para o mundo. Em bom português, a autoatualização faz parte de um itinerário formativo que almeja desenvolver plenamente as nossas capacidades e potencialidades, de tal sorte que, uma vez descoberta a própria vocação, ela deve ser posta a serviço da construção de um mundo melhor. O que hooks propõe é, pois, um modelo holístico de educação em contraposição ao modelo fabril e bancário, motivo pelo qual, ao refletir sobre a sua carreira profissional, ela tenha dito que “a tarefa dos que escolhem essa vocação é a de buscar holisticamente a autoatualização” (HOOKS, 2017, p. 28). Vê-se, assim, uma forma de se sentir bem e estar realizado que, atentando-se a maneiras altruístas de imprimir um propósito à vida, não reforça os sistemas de dominação vigentes<sup>9</sup>.

Diante do que expusemos, seria interessante comentar que o esforço de elaborar novas formas de compreender e valorar as coisas pode ser visto em trabalhos acadêmicos recentes. À guisa de menção, citamos os autores de *Políticas do amor e sociedades do amanhã*, que partindo dos pensamentos de A. Mbembe, S. Somé e b. hooks, articulam um enfoque da espiritualidade fundado nas filosofias africanas e afro-diaspóricas: “O

<sup>7</sup> Tomamos por base, aqui, muitos dos *insights* desenvolvidos por J. B. Libanio (2011, p. 22-24).

<sup>8</sup> Para demonstrar a equivalência significativa entre autoatualização e autorrealização, basta observarmos como a obra de b. hooks se apropria do termo *self-actualization* e depois comparar como ele foi traduzido no Brasil. No seguinte trecho de *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, podemos verificar o uso original do termo *self-actualization*: “(...) That means that teachers must be actively committed to a process of *self-actualization* that promotes their own wellbeing if they are to teach in a manner that empowers students” (HOOKS, 1994, p. 15, grifo nosso). Na tradução de Marcelo Brandão Cipolla do referido texto, optou-se por traduzir *self-actualization* por autoatualização: “(...) Isso significa que os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de *autoatualização* que promova seu próprio bem-estar” (HOOKS, 2017, p. 28, grifo nosso). Vejamos agora em *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom* o uso do mesmo termo: “(...) Ultimately, all professors want students to learn, and to see education as a means of self-development and *self-actualization*” (HOOKS, 2010, p. 22, grifo nosso). Desta vez com a tradução de Bhuvi Libanio, *self-actualization* foi traduzido por autorrealização: “(...) Em última análise, todos os professores querem que os estudantes aprendam e vejam a educação como meio de autodesenvolvimento e *autorrealização*” (HOOKS, 2020, p. 51, grifo nosso).

<sup>9</sup> Em *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, b. hooks (2003, p. 72) faz questão de sublinhar que, no seu pensamento pedagógico, a autoatualização/autorrealização (*self-actualization*) jamais deve implicar em conformidade ao estado de coisas existente (*conformity to the status quo*).

espírito possibilita, em nossa perspectiva, a efetividade da relação de cuidado, onde a vida do meu irmão – no sentido amplo de família – importa tanto quanto a minha” (NASCIMENTO; SILVA, 2019, p. 178-179). Embasada numa lógica comunitária, essa concepção ampla de família defende o valor da vida nas suas mais diversas manifestações. Por causa disso, Nascimento e Silva (2019, p. 179) fazem uma aproximação dialógica com a filosofia indígena, que partindo do conceito de Mãe Terra, pressupõe que somos filhos da Terra, ou seja, partes de um todo orgânico, extensões de nosso corpo, mente e espírito. Daqui se pode seguir, por exemplo, uma sintonia maior com a energia vital do meio ambiente, proporcionando mais cuidado com a natureza, os semelhantes e demais seres vivos ao mesmo tempo em que se recusa a destruição perpetrada pelo capitalismo avançado, que como se sabe, é “explorador, devorador de terras e criador de misérias e morte” (TAKARIJU, 2021, p. 98). Enfim, trouxemos essas digressões só para lembrar que, sem uma perspectiva multicultural, não se constrói uma nova subjetividade, tampouco um projeto de educação para a liberdade<sup>10</sup>.

## **II – A proposta da comunidade aberta de aprendizado**

Bem entendidas as considerações precedentes, notar-se-á não só a emergência de repensarmos a forma como tratamos a questão da subjetividade no processo ensino-aprendizagem, mas também a importância de diferenciarmos, por um lado, uma “implosão de normas e convenções que só prejudicam a experiência de ensino e aprendizagem que ocorre entre discentes e docentes” (CAMPOS; ARAUJO, 2022, p. 302), por outro, um universo de saberes, valores e práticas que, construídos historicamente pela humanidade, podem ser apropriados criticamente por educadores comprometidos com a liberdade humana. Contudo, tendo em vista que a perpetuação dessa implosão de normas e convenções precisam ser confrontadas com novas alternativas pedagógicas, importa, agora, focar um pouco mais na dimensão transgressiva da pedagogia crítica de hooks.

Um dos maiores problemas da educação contemporânea é, segundo bell hooks (2017, p. 20-21), a atmosfera de tédio, desinteresse e apatia que permeia grande parte das escolas e das universidades. Partindo dessa conjectura, faz-se urgente discutir teorias e programas de ação que promovam rupturas com o modelo fabril e bancário de educação, devolvendo “às salas de aula o entusiasmo pelas ideias e a vontade de aprender”

<sup>10</sup> Vide as reflexões hooksianas sobre o multiculturalismo: HOOKS, 2017, p. 51-63.

(HOOKS, 2017, p. 23). Assim, motivada pela convicção de que o entusiasmo é fruto do esforço coletivo, hooks elaborou a concepção de comunidade aberta de aprendizado (*open learning community*), isto é, uma proposta pedagógica que visa reconhecer e valorizar a participação de todos os educandos. Para elucidar melhor essa abordagem, traçaremos alguns comentários acerca da seguinte passagem de *Ensinando a transgredir*:

(...) Trabalhando com uma *pedagogia crítica* baseada em minha compreensão dos ensinamentos de *Freire*, entro na sala partindo do princípio de que temos de construir uma “comunidade” para criar um clima de abertura e rigor intelectual. Em vez de focar a questão da segurança, penso que *o sentimento de comunidade* cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une. Idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender – de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo. Segundo minha experiência, um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer *o valor de cada voz individual* (HOOKS, 2017, p. 57-58, grifo nosso).

Aqui se vê uma das marcas mais fortes do pensamento pedagógico de hooks, qual seja, a perspectiva de que os educandos podem cooperar significativamente no processo ensino-aprendizagem, seja partilhando seus conhecimentos e experiências de vida, seja com levantamentos de questões ou intervenções críticas. Assim, o que tal metodologia de ensino visa alcançar é, conforme sintetiza C. Marinho (2002, p. 5), “maior interação entre estudante e professor fortalecendo a aprendizagem; estímulo e valorização da inteligência emocional; avaliação que valorize o aprendiz; promoção de atividades pedagógicas que fortaleçam a proximidade entre alunos e também entre alunos e professores”, a exemplo da prática de “exercícios que envolvam o aluno de forma mais pessoal, como leitura em voz alta de pequenos textos para que se escute a voz do aluno” (MARINHO, 2022, p. 5). Nessa dinâmica, é preferível optar pelo modelo de conversação ao invés da discussão, pois, segundo hooks (2020, p. 83-84), “discussões baseadas em conflitos quase sempre convidam a mente a se fechar, ao passo que a conversa como meio de interagir nos provoca a abrir a mente”.

Outro aspecto importante da abordagem hooksiana é a preocupação de tornar a aprendizagem significativa aos educandos, mostrando a “ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida” (HOOKS, 2017, p. 33). Em nossa linha interpretativa, isso implica num certo esforço de apropriação das grandes questões inerentes à condição humana e dos desafios históricos do tempo presente, de modo a gerar condições favoráveis à inserção do educando no mundo comum e à consciência de



pertencimento a uma comunidade planetária<sup>11</sup>. Ora, é justamente no ato de “reclamar para si a posição de sujeito” (HOOKS, 2020, p. 83) que o ser humano começa a se aventurar nos domínios da história e da cultura, fazendo com que a sua voz seja ouvida e transformando a natureza através do seu trabalho, ou seja, produzindo bens materiais e espirituais que despertam – e aqui tomamos emprestado as palavras de hooks (2020, p. 254) – “nosso desejo coletivo para continuar a luta por liberdade, para continuarmos a usar nosso intelecto e nossa imaginação para criar novas e libertadoras formas de saber, pensar e ser, para trabalhar por mudança”.

Todavia, cumpre acentuar que os diálogos em sala de aula não podem se perder em falações ingênuas recheadas de niilismo, pois, como nos ensina P. Freire (2020, p. 139): “(...) A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação”. Ora, sabendo que “o desprezo e a desconsideração pela teoria solapam a luta coletiva de resistência à opressão e à exploração” (HOOKS, 2017, p. 96), a interação educador-educando deve priorizar uma abordagem crítica que leve em consideração o uso dos instrumentos conceituais da filosofia, da arte e das ciências, de tal sorte a compreender o mundo e, quiçá, transformá-lo para melhor. Sem essa unidade de teoria e *práxis*, não se exerce plenamente a cidadania e nem se constrói uma sociedade efetivamente democrática, pois quanto menos criticidade em nós, tanto menor a nossa capacidade de compreender, de valorar, de escolher, de perguntar, enfim, de mobilizar as faculdades sensoriais e intelectuais requeridas para efetivar a vocação ontológica da pessoa humana em ser sujeito, e não objeto<sup>12</sup>.

É nesse sentido que, segundo entendemos, a comunidade aberta de aprendizado aparece como uma ação intencionalmente organizada, cujo fim é fornecer subsídios teóricos que contribuam para uma *práxis* histórica libertadora. Em termos freireanos, a meta que essa proposta pedagógica visa atingir é a “promoção inadiável da ingenuidade em criticidade” (FREIRE, 2020, p. 121), ou seja, ela busca ensinar nos educandos o gosto pela leitura, pela reflexão, pela pesquisa e pelo diálogo, ajudando-os a manusear as armas da crítica e tornando-os propícios a combater por conta própria a cultura do dominador, quer dizer, os “formatos unidimensionais de pensamento, de existência e de vida”

---

<sup>11</sup> Pegamos emprestado, aqui, o conceito de comunidade planetária que aparece em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* de E. Morin (2011, p. 100).

<sup>12</sup> Dessa concepção freireana emerge a preocupação de distinguir a “educação para o homem-sujeito” da “educação para o homem-objeto” em *Educação como prática da liberdade* de P. Freire (2020, p. 52).

(HOOKS, 2020, p. 73) que são disseminados em escala industrial pela *mass media*<sup>13</sup>. “Educadores progressistas continuamos a honrar a educação como prática da liberdade”, escreve a autora de *Ensinando pensamento crítico*, “porque sabemos que a democracia prospera em ambientes onde o aprendizado é valorizado, onde a habilidade de pensar é marca de cidadania responsável, onde a liberdade de expressão e o desejo de dissentir são aceitos e incentivados” (HOOKS, 2020, p. 45).

Contudo, em várias passagens de *Ensinando a transgredir*, hooks (2017, p. 18-19 e 212-213) enfatiza que o professor, sozinho, não é capaz de gerar a ordem requerida para o funcionamento da comunidade de aprendizado. Falando mais claramente, haverá dias em que o trabalho docente será, totalmente ou em parte, inviabilizado por adversidades de vários tipos – por exemplo, clima, horário, alunos, estrutura das salas, etc. Apesar disso, devemos planejar estrategicamente as nossas ações pedagógicas, a fim de que os espíritos de cooperação e amor à sabedoria jamais sejam vencidos. Em vista disso, temos que declarar guerra a todos os fatores que ameaçam o esforço coletivo de construir o conhecimento em sala de aula. “Uma vez que se abre o espaço para o diálogo na sala de aula”, escreve b. hooks (2017, p. 269), “esse momento tem de ser orquestrado para que você não fique atolado com gente que simplesmente gosta do som da própria voz ou gente incapaz de relacionar sua experiência pessoal com o tema acadêmico”. Seria errôneo, pois, interpretar a pedagogia hooksiana como uma prática educacional que incentiva o ensino caprichoso ao sabor da improvisação.

Evidentemente, o planejamento de uma comunidade aberta de aprendizado não é visto como um empreendimento simples, uma vez que tal iniciativa exige, da parte do professor, preparação acadêmica, experiência de vida e muita perspicácia para antever as adversidades que devem ser superadas no ambiente escolar. Assim, quando bem planejada, tal abordagem pode ajudar os professores a desenvolver, cada um à sua moda, passos didático-pedagógicos capazes de transgredir fronteiras, seja gerando um engajamento coletivo contra os sistemas de dominação vigentes, tais como “o racismo, o sexismo, a exploração de classe e o imperialismo” (HOOKS, 2017, p. 42), seja subvertendo alguns aspectos domesticadores da educação bancária. Entretanto, e

---

<sup>13</sup> No artigo *Amor e Educação Libertadores em bell hooks* encontramos mais subsídios analíticos para a afirmação de que, segundo b. hooks, a teoria é uma mediação indispensável para compreendermos os mecanismos de dominação e exploração operantes nas sociedades modernas. Citamos: “(...) Em outras palavras, a teoria nos ajuda a compreendermos como sistemas de poder se articulam e qual o nosso lugar nessa articulação; nos permite compreender as relações de interdependência existentes entre nós e todas as outras pessoas que estão em localizações sociais distintas das nossas” (LEAL, 2022, p. 5).

insistimos nesse ponto, se não aprendermos a contornar as más condições que impedem o processo ensino-aprendizagem, tampouco conseguiremos levar a cabo o projeto de uma educação como prática da liberdade. Isso, por sua vez, coloca em nova luz a problemática sobre o uso do poder nas salas de aula.

### III – Sobre o uso do poder nas interações entre aluno e professor.

A rigor, se olharmos rapidamente para as discussões sobre as relações de poder nas salas de aula, verificaremos que tal assunto não tem sido, digamos assim, matéria pacífica entre os pedagogos. Para além dessas grandes querelas intelectuais que perpassam diversas teorias pedagógicas, o que propomos agora é mostrar que bell hooks pode nos apresentar um posicionamento bastante lúcido sobre essa questão. Sem escorregar em falsas dicotomias, sejam as que expressam um pavor infundado à dimensão autoritativa e coercitiva do poder, sejam as que defendem a preservação da ordem à qualquer custo, a experiência pessoal e profissional de hooks lhe obrigou a traçar um caminho autêntico, que tem muito a nos ensinar. Vejamos, pois, o seguinte trecho de *Ensinando a transgredir*:

(...) Quando entrei na minha primeira aula como professora universitária e como feminista, tinha muito medo de usar a *autoridade* de modo a perpetuar o elitismo de classe e outras formas de dominação. *Com medo de abusar do meu poder, fingia que não existia diferença de poder entre os alunos e mim. Foi um erro.* Mas foi só quando comecei a questionar meu medo do “poder” – o modo pelo qual o medo se correlacionava com minhas próprias origens de classe, onde eu vira tantas vezes as pessoas dotadas de poder social coagirem, maltratarem e dominarem as que não tinham esse poder – que comecei a entender que *o poder não é negativo em si*. Dependia do que se faz com ele. Cabia a mim criar meios construtivos dentro do meu poder profissional, exatamente por estar ensinando dentro de estruturas institucionais que afirmam ser aceitável usar o poder para reforçar e manter as hierarquias coercitivas (HOOKS, 2017, p. 249, grifo nosso).

Nessa citação, podemos perceber a ambivalência do poder nas interações entre aluno e professor, ou seja, reconhece-se, implicitamente, que ele pode ser usado tanto para fazer o bem quanto o mal. Por um lado, tal relato afasta a crença falsa de que o professor deve ser visto como uma entidade suprema que não pode ser questionada, ou, no jargão popular, o “dono da razão”, o “senhor sabe-tudo”, etc. Quer isto dizer que a dignidade do aluno, que encontra espaço pedagógico na perpetuação de relações justas, generosas e humildes, não deve ser desrespeitada com atitudes de presunção, desprezo e tirania. Por outro, a autoridade docente é, pelo menos em tese, fruto de uma preparação

técnico-científica e moral, ou seja, não podemos desprezar o fato de que o professor teve que passar por um processo de formação acadêmica para exercer o poder que lhe foi legalmente concedido. “É evidente que professores têm mais poder e, de fato, mais responsabilidade pelo que acontece na sala de aula”, diz b. hooks (2020, p. 184), “mas estudantes também determinam a dinâmica”.

Assim entendido, podemos dizer que, se tudo depende da forma como escolhemos fazer uso do poder, então a autoridade professoral pode ser efetivada de uma maneira que não reforce estruturas sociais opressivas. Nas palavras de b. hooks (2020, p. 105): “(...) fico sempre impressionada com nosso poder como professores, de ajudar ou machucar nossos estudantes, de fortalecer seu espírito ou quebrá-lo”. Tomando-se por base essa perspectiva, temos um forte argumento para desconstruir a frágil ideia de que o poder sempre corrompe, pois uma vez aprendendo a exercê-lo adequadamente, o professor pode sim construir um convívio humano lúdico e saudável na sala de aula. Em termos hooksianos: “Devemos estar dispostos a reconhecer a hierarquia, que é a realidade de nosso *status* diferenciado, e, ao mesmo tempo, demonstrar que diferença de *status* não precisa levar à dominação ou a qualquer forma de abuso do nosso poder” (HOOKS, 2020, p. 179). Sendo assim, quais seriam os critérios que tornam possíveis exercer o poder na classe?

Primeiro, devemos ter como pressuposto a noção de que todos, professores e alunos, são “capazes de agir juntos com *responsabilidade* para criar um ambiente de aprendizado” (HOOKS, 2017, p. 203, grifo nosso). Sem responsabilidade, é impossível que o processo ensino-aprendizagem adquira a qualidade que seria de se desejar, pois ninguém firma compromisso com nada e nem sequer faz as renúncias necessárias para a “devoção ao estudo, à vida do intelecto” (HOOKS, 2017, p. 10). Recomenda-se, aqui, certo equilíbrio: nem muita responsabilidade que deixe o aluno sobrecarregado, nem a falta dela que o deixe acomodado, apático e irresponsável. “É sempre tarefa dos professores”, explica b. hooks (2020, p. 98, grifo nosso), “assegurar que o *uso da experiência* como ferramenta de aprendizagem não usurpe a *leitura obrigatória*”.

Segundo, reconhecer a necessidade de construir relações íntegras dentro da sala de aula, pois a “integridade está presente quando há congruência ou concordância entre o que pensamos, dizemos e fazemos” (HOOKS, 2020, p. 64). O ideal a ser atingido, aqui, é a virtude da coerência, o que implica em diminuir cada vez mais “a distância entre o que dizemos e o que fazemos” (FREIRE, 2019, p. 63). Portanto, uma sala de aula com integridade seria aquela que promove o vínculo entre teoria e *práxis*, quer dizer, uma

“perspectiva de teoria-prática ou vivência-teórica” (LEAL, 2022, p. 7), pois é analisando o objeto de estudo, confrontando seus problemas e admitindo as hipóteses de solução, que o sujeito começa a agir conscientemente, estando intelectualmente aberto para mudar de postura quando se ampliam os seus conhecimentos e experiências.

Terceiro, precisamos fixar na mente a premissa de que “somos todos iguais na medida em que estamos igualmente comprometidos com a criação de um contexto de aprendizado” (HOOKS, 2017, p. 204-205). À luz desse princípio de igualdade, todas as forças que se mobilizam contra a construção de uma comunidade de aprendizado devem ser combatidas sem tréguas. Nessa perspectiva, aceitar, por exemplo, que um aluno atrapalhasse uma aula implicaria, por assim dizer, em permitir que ele desrespeitasse não só o professor, mas também os seus colegas de classe. Entrementes, não devemos investir “no decoro burguês como meio de se conservar uma noção fixa de ordem” (HOOKS, 2017, p. 249), mas sim no exercício legítimo da autoridade professoral<sup>14</sup> como meio para fortalecer o compromisso de todos com o aprendizado.

Naturalmente, por estar em uma fase juvenil e muitas vezes imatura, dificilmente o aluno aparecerá portando convicções progressistas, manifestando abertura intelectual ou mesmo agindo de forma comprometida com os estudos. Em outras palavras, é infundado achar que o pensamento crítico surge espontaneamente, ainda mais tendo em vista que a cultura do dominador trava uma batalha inescrupulosa pela consciência do educando<sup>15</sup>. Por conseguinte, segue-se que a falta de certos padrões de excelência pode acarretar na formação de subjetividades individualistas e autoritárias, por si só, incapazes de compreender exigências básicas para o bem comum<sup>16</sup>. Argumentamos, pois, que bell hooks não alimenta as ilusões das teorias não-diretivas, ou seja, de pedagogias que,

<sup>14</sup> Sobre o uso desse termo em contextos educacionais, recomendamos a leitura do tópico “Ensinar exige liberdade e autoridade” de *A pedagogia da autonomia* de P. Freire (2019, p. 102-110).

<sup>15</sup> No seguinte relato de hooks, podemos averiguar um exemplo de aluno insolente e arrogante que se sente orgulhoso por defender as mesmas opiniões e crenças da cultura dominante: “(...) Nossa maior dificuldade é compartilhar conhecimento a partir de um ponto de vista sem preconceito e/ou descolonizado com estudantes que estão tão profundamente envolvidos na cultura do dominador que não se abrem a aprender novas formas de pensar e de saber. Recentemente, dei uma palestra em que uma jovem estudante branca, durante o debate, afirmou com audácia: ‘Sou um desses capitalistas maus que você critica e não quero ser transformada, participando de sua aula ou lendo seus livros’. Depois de eu chamar a atenção para o fato de que a palavra ‘mau’ não foi usada durante minha palestra ou em qualquer trabalho ao qual fiz referência, pude dizer que em todas as minhas aulas deixo explícito, desde o início, que minha intenção não é criar clones meus. Assertiva, afirmei: ‘Minha principal intenção como professora é criar uma comunidade aberta de aprendizagem, onde estudantes possam aprender a ser pensadores críticos capazes de compreender e de reagir ao material que estivermos estudando juntos’. Acrescentei que, de acordo com minha experiência, à medida que estudantes se tornam pensadores críticos, eles com frequência mudam de ponto de vista por vontade própria; somente eles sabem se essa mudança é para melhor” (HOOKS, 2020, p. 57-58).

<sup>16</sup> Para um enfoque que partilha dessa mesma visão, consultar: LIBANIO, 2011, p. 93.

conforme explica Maria L. A. Aranha (2006, p. 271), sustentam a tese de que os educandos, norteados apenas pelos seus desejos e inclinações naturais, são capazes de enfrentar sozinhos os preconceitos e condicionamentos ideológicos da cultura ao qual pertencem. Com efeito, para a pedagogia crítica, um professor que abandona os seus alunos à própria sorte, privando-os de uma formação educacional que ensine a transgredir crenças e hábitos ligados a relações sociais fundadas na opressão e na exploração, presta um serviço a favor dos interesses de dominação.

Portanto, se quisermos apostar na autonomia e na criatividade do educando, de tal sorte a gerar condições que possibilitem a produção e a construção do conhecimento, então temos que aprender desde cedo que é possível uma coexistência harmoniosa entre a ordem e a transgressão, ou seja, renúncia, disciplina e autoridade, de um lado, fruição, alegria e liberdade, de outro. Falando de outra maneira, a pedagogia engajada reconhece que nem toda dor é necessariamente ruim e nem todo prazer deve ser considerado bom, quer dizer, até mesmo os nossos hábitos e as nossas formas de diversão e de interação devem passar por constantes reavaliações. Sem educadores preocupados com a formação da consciência crítica, fica difícil imaginar que o educando, apoiado apenas na educação tecnicista<sup>17</sup>, amadureça plenamente as suas faculdades intelectuais e sensoriais, tornando-se apto a perscrutar com rigor e lucidez o mundo e a si mesmo. Daí a relevância do projeto de educação como prática da liberdade, cujo êxito requer não só o domínio de uma série de destrezas inerentes ao trabalho docente, mas também certa dose de discernimento para articular um uso moderado do poder, especialmente quando se impõe o desafio de vencer as adversidades que inviabilizam a construção de uma comunidade aberta de aprendizado.

### **Conclusão**

Certamente, existem muitas maneiras de abordar a pedagogia crítica de bell hooks. Nesse sentido, o que pretendemos foi destrinchar alguns aspectos pedagógicos do pensamento hooksiano que nos pareceram relevantes. Em nossas considerações, tentamos destacar que a filosofia da educação de hooks incentiva um processo de ensino-aprendizagem profundamente comprometido com a alegria, o prazer e a criatividade. No entanto, vimos também que o projeto de uma educação para a liberdade está longe de

---

<sup>17</sup> Consoante Aranha (2006, p. 257-259), a tecnocracia na organização escolar, que visa tão-somente a adaptação humana ao mercado de trabalho, constitui uma das principais características do projeto neoliberal de sociedade. Daí que, no artigo *bell hooks: pedagogia engajada, pensamento crítico e prática da liberdade*, C. Marinho (2022) tenha acentuado o contraste entre a pedagogia crítica de hooks e a ideologia neoliberal.

ignorar as exigências teóricas e práticas da realidade concreta, cujas demandas impõem, tanto aos alunos quanto aos professores, o acolhimento de alguns conceitos que, não raro, são olhados com desconfiança por alguns pedagogos progressistas, a exemplo da vocação, da disciplina, do planejamento, da hierarquia, da renúncia, etc. Do ponto de vista libaniano, esse “equilíbrio entre o realismo organizador e as tendências às jogadas geniais e imprevisas do nosso Garrincha interior” (LIBANIO, 2014, p. 65) pode trazer boas repercussões à educação brasileira, transformando profundamente o nosso modo de organizar a vida intelectual.

Em síntese, o que hooks nos mostra é a pertinência de uma filosofia da educação capaz de equacionar criticamente a ordem e a transgressão, o que implica, em última análise, na coordenação de “uma relação tensa, contraditória e não mecânica, entre *autoridade e liberdade*, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra” (FREIRE, 2019, p. 106, grifo nosso). Tal projeto pedagógico, por sua vez, não é possível sem uma inquirição em torno daquilo que há de universalmente válido tanto no patrimônio cultural deixado pela humanidade quanto nas tendências propositivas de mudança social que se apresentam em determinadas épocas históricas<sup>18</sup>. Daqui se segue que algumas concepções filosófico-educacionais merecem ser analisadas com mais cuidado, pois não é porque elas são apropriadas indevidamente pela cultura do dominador que devemos tratá-las como se fossem inúteis, obsoletas. Segundo entendemos, um dos traços distintivos das reflexões de hooks é justamente a apropriação crítica de alguns valores da tradição, bem como a preocupação de propor novas alternativas pedagógicas.

---

<sup>18</sup> A situação conflitiva entre as heranças deixadas pelo pensamento universal e as tendências transformadoras de nosso tempo foram objeto de frutíferas discussões no recente dossiê “Racionalidade e Humanismo” da *Revista Sapere Aude*. Para uma pequena introdução a essa discussão e uma breve consulta aos artigos que compõem o dossiê, ver: SILVA, 2022, p. 6-9.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, Mariléa de. “bell hooks”. In: *Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia*, v. 7, n. 2, p. 21-33, 2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CAMPOS, Marcelly; ARAUJO, Débora Cristina de. “O amor como prática educativa revolucionária: O compromisso com uma docência amorosa”. In: *Abatirá – Revista de Ciências Humanas e Linguagens*, v. 3, n. 5, p. 300-315, jun. 2022.

COSTA, Jurandir Freire. “Entrevista”. In: COUTO, José Geraldo; CORDEIRO, Leny (Orgs). *Quatro autores em busca do Brasil: entrevistas a José Geraldo Couto*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p. 31-55.

FRANKL, Viktor. *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Tradução de Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. 38. ed. São Leopoldo: Sinodal. Petrópolis: Vozes, 2015.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 61. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

\_\_\_\_\_. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

\_\_\_\_\_. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York: Routledge, 2010.

\_\_\_\_\_. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, 1994.

LEAL, Halina Macedo. “Amor e Educação Libertadores em bell hooks”. In: *Kalagatos*, v. 19, n. 1, p. eK22014, 2022.

LIBANIO, João Batista. *A ética do cotidiano: obra póstuma do teólogo João Batista Libanio*. São Paulo: Paulinas, 2015.

\_\_\_\_\_. *Introdução à vida intelectual*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.



\_\_\_\_\_. *Para onde vai a juventude?* São Paulo: Paulus, 2011.

MARINHO, Cristiane Maria. “bell hooks: pedagogia engajada, pensamento crítico e prática da liberdade”. In: *Kalagatos*, v. 19, n. 1, p. eK22016, 2022.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; SILVA, Vinícius Rodrigues Costa da. “Políticas do amor e sociedades do amanhã”. In: *Voluntas*, Santa Maria, v. 10, p. 168-182, set. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia da educação*. São Paulo: FTD, 2009.

SILVA, Cristiano Garotti da. “Editorial: Racionalidade e Humanismo”. In: *Revista Sapere Aude*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 6-9, jan./jun., 2022.

TAKARIJU, Felipe Coelho Iaru Yê. *Alienindi: os portais do mundo*. Ponta Grossa: UEPG-PROEX, 2021.

Recebido em: 22 de dezembro de 2022.

Aprovado em: 03 de fevereiro de 2023.