



O amor como prática educativa revolucionária: O compromisso com uma docência amorosa

*Loving as a revolutionary educational practice:
The commitment of an education for love*

*El amor como práctica educativa revolucionaria:
El compromiso de amar la enseñanza*

Marcelly Campos¹

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Débora Cristina de Araujo²

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

RESUMO

Este ensaio é fruto de um desejo de uma estudante de Pedagogia, de propor, junto a sua professora de Educação das Relações Étnico-Raciais, ambas mulheres negras, reflexões em torno do amor como tema educacional. Partindo da noção de docência comprometida com uma educação amorosa, tomamos definições objetivas que bell hooks propõe sobre o amor, e discutimos sobre a importância de tais definições para que não caiamos em desamor. O amor aqui é compreendido como uma vontade de nutrir o nosso crescimento espiritual e intelectual e o da outra pessoa, também envolvida no processo de ensino e aprendizagem. A partir dessa definição, reconhecemos o amor como prática educativa revolucionária e, em decorrência disso, a necessidade de comprometimento com uma docência amorosa no cotidiano escolar. O objetivo deste ensaio é de fortalecer o caminho daquelas e daqueles que acreditam na possibilidade, através da educação, de forjar um mundo em que seja menos difícil amar.

Palavras-chave: Amor; Educação; Prática educativa revolucionária.

ABSTRACT

This essay is the result of a desire of a Pedagogy student, to propose, together with her teacher of Ethnic-Racial Relations Education, both black women, reflections on love as an educational theme. Starting from the notion of teaching committed to a loving education, we take objective definitions that bell hooks proposes about love, and we discuss the importance of such definitions so that we do not fall into disaffection. Love here is understood as a desire to nurture our spiritual and intellectual growth and that of the other person also involved in the teaching and learning process. Based on this definition, we recognize love as a revolutionary educational practice and, as a result, the need to commit to loving teaching in everyday school life. The objective of this essay is to strengthen the path of those who believe in the possibility, through education, of forging a world in which it is less difficult to love.

Keywords: Love; Education; Revolutionary educational practice.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo, integrante do LitERÊtura – Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias e Secretária Política Estadual das Brigadas Populares-ES. <https://orcid.org/0000-0003-0633-7395> Endereço eletrônico: marcellycampos26@gmail.com

² Professora de Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do LitERÊtura – Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias. <https://orcid.org/0000-0001-8442-3366> Endereço eletrônico: deboraaraujo.ufes@gmail.com



RESUMEN

Este ensayo es el resultado de un deseo de una estudiante de Pedagogía, de proponer, junto a su profesora de Educación en Relaciones Étnico-Raciales, ambas mujeres negras, reflexiones sobre el amor como tema educativo. Partiendo de la noción de enseñanza comprometida con una educación amorosa, tomamos las definiciones objetivas que propone bell hooks sobre el amor, y discutimos la importancia de tales definiciones para no caer en el desamor. El amor aquí se entiende como un deseo de nutrir nuestro crecimiento espiritual e intelectual y el de la otra persona también involucrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con base en esta definición, reconocemos el amor como una práctica educativa revolucionaria y, en consecuencia, la necesidad de comprometerse con la enseñanza amorosa en el cotidiano escolar. El objetivo de este ensayo es fortalecer el camino de quienes creen en la posibilidad, a través de la educación, de forjar un mundo en el que sea menos difícil amar.

Palabras clave: Amar; Educación; Práctica educativa revolucionaria.

Introdução

Pensar o amor como prática educativa demanda construir estratégias a serem aplicadas cotidianamente, no espaço escolar. E quando o consideramos a partir de uma perspectiva revolucionária, tal como propõe bell hooks³ (2020), é necessário que tal perspectiva seja elaborada com cuidado e significado, sob pena de nos perdermos no caminho. Mais do que isso, as estratégias são importantes para que não percamos a capacidade de recomeçar sempre, pois, do contrário, há grandes chances de sermos engolidas/os pela lógica individualista da educação bancária que funciona como manutenção do sistema capitalista.

Pensando em estratégias, inclusive por entendermos a academia como um espaço que, facilmente, pode nos confinar em uma lógica hierárquica, autoritária e produtivista (em perspectiva capitalista), é que este ensaio foi construído por meio de uma parceria que busca, por princípio, enfrentar essa lógica: uma estudante negra do curso de Pedagogia convida sua professora de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), também negra, para contribuir com um texto que já havia sido produzido para outra disciplina e que, por sua abordagem,

³ Precisamos, no início deste texto, fazer dois importantes apontamentos: 1) Gloria Watkins passou a adotar em seus escritos o nome “bell hooks” em homenagem à sua avó que tem o mesmo nome. Mas também acrescentou uma atitude política: o registro de seu nome grafado em letras minúsculas. Por isso, no decorrer deste ensaio seguiremos os princípios da autora. 2) Embora a tradução de suas obras muitas vezes ignore palavras no feminino, como ato político nosso, todas as vezes que nos for possível registraremos no feminino e no masculino os vocábulos que, no nosso idioma, tiverem flexão de gênero. Como alerta Grada Kilomba (2019, p. 14), “[...] uma série de terminologias, [...] quando escritas em português, revelam uma profunda falta de reflexão e teorização da história e herança coloniais e patriarcais”, por isso a necessidade, para nós, de flexionarmos as palavras.



provocou efeitos positivos em quem o leu. Esse convite, prontamente aceito pela professora, foi de contribuir com mais elementos para a sustentação dos argumentos propostos pela estudante para assim ser submetido a este dossiê⁴. Por si só, entendemos esse movimento como um exercício sobre o amor que discutiremos no decorrer deste ensaio.

Delimitar e explicitar isso é importante pois ressalta uma das ações mais proeminentes na produção de bell hooks: a transgressão com vistas à liberdade, que se reflete na pedagogia engajada. Essa liberdade representa, a nosso ver, a implosão de normas e convenções que só prejudicam a experiência de ensino e aprendizagem que ocorre entre discentes e docentes, como bem nos lembra a autora:

Muitos professores continuam refratários a envolver-se com quaisquer práticas pedagógicas que enfatizem a participação conjunta de professor e alunos, pois é preciso empenhar mais tempo e esforço para fazer esse tipo de trabalho. Mas a verdade é que a pedagogia engajada, em alguma de suas versões, é o único tipo de ensino que realmente gera entusiasmo na sala de aula, que habilita os alunos e os professores a sentir a alegria de aprender (hooks, 2017, p. 269).

Inspirada em Paulo Freire e Thich Nhat Hanh, hooks destaca como cada um deles contribuiu na sua formação como docente. Do primeiro autor, ela tomou o sentido de educação libertadora entendida como sendo aquela em que “[...] todos tomam posse do conhecimento como se fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar” (hooks, 2017, p. 26). E do segundo autor, hooks depreendeu a figura docente comparada a uma/um médica/o ou curadora/or e, assim, uma abordagem holística ao aprendizado, em que se coloca “[...] em evidência a integridade, a união da mente, corpo e espírito” (hooks, 2017, p. 26).

Mas para que a pedagogia engajada se concretize é preciso, primeiramente, desejo. E esse desejo também se deu no processo de produção deste texto, mesmo que a partir de um contexto extremamente adverso: o fato de ambas, docente e discente, nunca terem se visto pessoalmente ainda. Todo o processo vivenciado em sala de aula durante a disciplina de ERER foi de modo virtual, em decorrência da pandemia. E da mesma forma o convite também ocorreu por meio virtual, no último dia de aula. Então, isso fortalece o argumento de que a pedagogia engajada precisa envolver, especialmente, vontade de compor com a/o

⁴ A proposta deste ensaio soma-se aos esforços empreendidos pelo próprio dossiê e pelas pessoas que os organizam. Por isso nosso desejo de compor essa obra.

outra/o, seja sob que circunstâncias forem.

A nossa vontade (desejo) aqui é de pensar o amor. E ousamos acionar posições de hooks que nos inspiram sobre o modo de organizarmos este texto: embora proporemos estratégias, nossas reflexões aqui “[...] não oferecem modelos para transformar a sala de aula num lugar de entusiasmo pelo aprendizado” (hooks, 2017, p. 21). E isso se deve por concordarmos com a autora sobre o fato de que, se assim fizessemos, estaríamos indo “[...] contra a insistência com que a pedagogia engajada afirma que cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e recontextualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino” (hooks, 2017, p. 21).

Ao contrário, o que desejamos é superar posições unilaterais sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre a construção do conhecimento que se dá em sala de aula visando, especialmente, manter o status quo. Assim nos lembra a autora:

Fiquei surpresa e chocada ao assistir a aulas em que os professores não se entusiasmassem com o ato de ensinar, em que pareciam não ter a mais vaga noção de que a educação tem a ver com a prática da liberdade. Na faculdade, reforçou-se a principal lição: tínhamos de aprender a obedecer à autoridade (hooks, 2017, p. 13).

E mesmo quando o amor ou a pedagogia engajada são ecoadas no ambiente educacional, muito como resposta ao contexto político atual que tende a desqualificar a produção freireana no Brasil, ambos parecem representar letras mortas pois não superam a teoria. Para Vinícius Rodrigues Costa da Silva e Wanderson Flor do Nascimento (2019, p. 170), “[...] há diversos discursos que clamam por amor hoje, mas não há uma práxis do amor. Não há, hoje, uma política do amor”.

O exercício de amor aqui proposto se pretende assumir em teoria e prática. Envolver duas autoras mulheres-negras, cujas experiências como estudante e professora são reunidas para pensar sobre a importância da educação comprometida com a transformação social da qual acreditam, demonstram o interesse em uma política do amor (SILVA; NASCIMENTO, 2019).

A estudante de graduação (que em alguns momentos deste texto será identificada como primeira autora), terá sua voz, sempre que possível, identificada no texto. Inclusive aqui



já destacamos um relato dela: certo dia uma grande amiga a disse que se estamos nos propondo a construir algo, é necessário que tenhamos perguntas suleadoras e, para tanto, as apresentou três: 1) “Como?” – pergunta que mobiliza o sentido sobre o que precisa ser feito; 2) “Por que?” – para se compreender a relevância, a necessidade, ou seja, para que se tenha convicção; e 3) “Com quem?” – para reconhecermos quem são as nossas aliadas e aliados e para nos lembrarmos que os processos genuinamente revolucionários se dão de maneira coletiva. Desde então tais perguntas a acompanham em tudo que se propõe a construir. E foi tomando-as como referência que este ensaio discutirá, nas próximas seções, como, por que e com quem construir uma docência que tenha o amor como compromisso. Esse é, a nosso ver, o início de uma jornada que busca construir estratégias para uma prática educativa amorosa.

A finalidade deste ensaio é reunir elementos que contribuam com o interesse e desejo de conduzir nossas práticas comprometidas com o amor. E quando nos propomos a assim fazer, assumimos que isso representa nadar contra a corrente do desamor latente em nossas sociedades e enraizadas em práticas educativas que, infelizmente, são maioria dentro das escolas, sobretudo, as localizadas em regiões periféricas. Esse pensamento soma-se ao de Silva e Nascimento (2019, p. 170):

Acreditamos que falar de amor hoje é nadar contra a corrente, é desafiar o status quo que nos prega uma visão completamente essencialista do amor, isto é, o amor como apenas sentimento, além da alta disseminação de discursos ocidentais individualistas que tendem a nos afastar de uma ética e uma política do amor.

Colocar o amor em palavras é parte de uma prática educativa revolucionária. Mas para sustentar tal afirmação é preciso explicar, inicialmente, o que entendemos por amor. Essa concepção, ainda em construção, tem sua base na obra *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*, de hooks (2020). Tal obra fomentou o interesse em aprofundamento sobre o amor como um tema tão caro à educação, especialmente à educação contemporânea brasileira. O amor é urgente!

Walter Kohan (2019), em seu livro *Paulo Freire mais do que nunca*, constrói uma biografia filosófica sobre o educador pernambucano. Dialogando sobre o amor (que ele dispõe como sendo o terceiro princípio de Freire), afirma que:

A realidade educacional exige uma espécie de amorosidade que parece tão impossível quanto necessária; tão filosófica quanto política; uma forma de luta, de amor armado, amor de compromisso irrenunciável para quem quer honra a tarefa de educar enfrentando aquilo que, cotidianamente, a(o) nega enquanto educador. Educar é amar lutando, questionando, dialogando, pensando, aprendendo (KOHAN, 2019, p. 136).

Tomando tais reflexões, a educação é aqui compreendida como o principal meio de construir alternativas concretas de um mundo em que seja mais fácil amar, como tanto desejou Paulo Freire em toda sua vida. Um mundo comprometido com as dores de todos e todos que sofrem diariamente com as violências de classe, raça e gênero. Enquanto o modo de vida capitalista propõe uma existência individualista, apática à dor e à importância do crescimento do outro, aqui pretendemos refletir e elevar o amor ao centro do debate para a construção de um mundo com justiça para todas e todos.

hooks sinaliza a necessidade de definições objetivas sobre o amor, afinal, na maioria das vezes, não aprendemos, positivamente, sobre ele na infância. Ao contrário, crescemos acreditando que o amor pode ser muitas coisas, até mesmo abuso. E quando aprendemos concepções erradas sobre o que é o amor quando somos jovens, temos ainda mais dificuldade de nos tornarmos pessoas amorosas quando chegamos à vida adulta. No clássico livro de autoajuda, *A trilha menos percorrida: uma nova visão da psicologia sobre o amor, os valores tradicionais e o crescimento espiritual*, do psiquiatra M. Scott Peck, publicado originalmente em 1978 (*apud* hooks, 2020), ele define o amor como a vontade de nutrir, com propósito, o próprio crescimento espiritual ou o de outra pessoa. Quando entendemos o amor dessa forma, com significados concretos, fica evidente que o amor não cabe no mesmo espaço que relações abusivas, de desrespeito ou de falta de cuidados. Peck (2008, *apud* hooks, 2020, p. 47) sinaliza também que “[...] o amor é como o amor faz. O amor é um ato de vontade – ou seja, uma intenção e uma ação. Também implicará escolha. Nós não temos que amar. Nós escolhemos amar”.

Entendemos aqui, como Kohan (2019, p. 123), que “[...] quanto mais se ama tanto mais se educa”. O amor, como parte fundamental da docência, refere-se a uma escolha que deve ser feita todos os dias por educadoras e educadores. Assim, trata-se da estratégia de escolher diariamente práticas educativas que estejam comprometidas com a amorosidade.



Portanto, o amor é, aqui, entendido como o principal fundamento de uma educação transformadora.

1. O compromisso com uma docência amorosa: como?

Educar é um ato amoroso.
Walter Kohan (2019, p.123)

Foi a partir da afirmação de hooks (2020), ao dizer que deveríamos aprender sobre o amor na infância, que surgiu o problema que suscitou o interesse de refletirmos sobre o tema. A ausência de definições explícitas para o amor durante a principal fase de nosso desenvolvimento sociocognitivo, enquanto somos crianças, é um fator que contribui para que não conheçamos o sentido do amor quando somos adultos/os. A autora assim reflete:

Imagine quão mais fácil seria aprender como amar se começássemos com uma definição partilhada. A palavra “amor” é um substantivo, mas a maioria dos mais perspicazes teóricos dedicados ao tema reconhece que todos amaríamos melhor se pensássemos o amor com uma ação (hooks, 2020, p. 46).

É a partir da compreensão do amor como uma ação que neste texto ele é reconhecido como uma práxis revolucionária. Estamos nos referindo a uma educação como prática de liberdade, a qual identifica todos os indivíduos como sujeitos do conhecimento, acreditando que podemos aprender e ensinar e, assim, modificar a realidade que estamos inseridas/os. Nesse sentido, hooks afirma que:

Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual de nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (hooks, 2017, p. 25).

E ainda que o sentido de sagrado e vocação possam ser interpretados a partir de fundamentos essencialistas para quem, de modo desavisado, lê a autora, ela contextualiza o quanto tais princípios suplantam noções espirituais rasas ou fundamentadas em princípios religiosos. hooks defende, ao contrário, a figura docente e discente a partir da noção de

intelectual que une mente, corpo e espírito, diferentemente da noção que predomina de que a figura docente é a representação pura de uma “[...] mente objetiva – livre de experiências e imparcialidades” (hooks, 2017, p. 29). E isso, para a autora, se reflete em um medo, por parte do corpo docente, de que, ao elaborar mais pontes e menos barreiras na relação docente-discente, a sala de aula se transforme em uma espécie de “terapia de grupo”. No entanto, sua interpretação é de que no desejo das/os estudantes predomina mais o interesse de acessarem um conhecimento significativo do que da figura de uma/um terapeuta.

E sobre o processo de ensino e aprendizagem que marcaram a primeira autora deste texto, algumas observações são bastante significativas nesse sentido: durante sua trajetória enquanto estudante do ensino médio, observava que os processos de ensino aprendizagem se davam de maneira mais fluída sempre que a relação com a/o professora/or da disciplina era pautada pela horizontalidade e pelo afeto sincero, bem como pelo notável desejo de construir modos de educar que estavam preocupados com o desenvolvimento das/os estudantes em sua completude. Foi por ter tido docentes que se dedicaram tanto ao seu crescimento intelectual que atuaram de modo intenso na sua trajetória posterior de ser a primeira pessoa da família a ingressar em uma universidade pública.

Para além dos conteúdos desenvolvidos nas aulas, muitas das professoras e professores demonstravam diariamente que acreditavam na capacidade da turma em serem sujeitos do conhecimento, de transgredirem as fronteiras da lógica dominante que enxerga estudantes de escolas públicas como aquelas/as que virão a ser tão somente mão de obra precarizada. Foi a crença dessas e desses profissionais da educação que a trouxeram até aqui, possibilitando elementos para caminhar em direção à liberdade.

Então o encontro com a obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (hooks, 2017) atua, para ambas as autoras, como um reencontro com uma pessoa de sua família ou convívio afetivo. Ao conhecermos como hooks analisa sobre como a sua experiência com a educação amorosa de Paulo Freire lhe devolveu a fé na educação libertadora, nos faz pensar na grandeza dessa afirmação: nos faz refletir e perceber que a prática amorosa de nossas professoras e professores foram responsáveis por nos devolver a fé em nós mesmas e na nossa capacidade de, por meio da educação, transformarmos a vida, o



mundo, a realidade. Foi essa fé que nos possibilitou alçar voos altos. É essa fé que nos faz sonhar com uma educação que tenha o amor em práticas educativas cotidianas.

Uma educação amorosa requer o fundamento de isonomia de direitos e responsabilidades entre docentes e discentes como princípio básico, afinal, o amor não cabe em lugares onde há injustiça, desrespeito, ausência de escuta sincera; não há amor onde há autoritarismo e abuso. Uma educação amorosa passa pela compreensão do indivíduo como um todo, que não desvincule a mente do corpo e do espírito. Ao narrar sobre a sua experiência enquanto professora, hooks aborda sobre sua percepção em relação às necessidades que observou em suas e seus estudantes. A partir dessa percepção, ela passa a estimular, nelas e neles, o desejo de uma educação “[...] que cure seu espírito desinformado e ignorante” (hooks, 2017, p. 33). Com isso, a autora destaca como elas e eles passaram a também desejar “[...] um conhecimento significativo. Esperam, com toda razão, que eu e meus colegas não lhes ofereçamos informações sem tratar também da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida” (hooks, 2017, p. 33).

Em seguida, hooks alerta que essas exigências por parte das/os estudantes não determina que elas/eles irão sempre aceitar as orientações oferecidas pelas/os educadoras/es, mas que essa é uma das alegrias da educação como prática da liberdade, pois permite com que as/os estudantes assumam a responsabilidade por suas escolhas.

Para sistematizar tudo aqui dito, acreditamos que o compromisso com uma docência amorosa se dá por meio de uma pedagogia engajada, que, como escreveu hooks (2017, p.34), “[...] necessariamente valoriza a expressão do aluno”. Uma pedagogia engajada reside na resistência consciente contra os discursos e representações dominantes e normativos. Uma pedagogia engajada se compromete com a criação ativa de espaços de oposição analíticos e culturais. E é evidente que uma prática educativa amorosa isolada não será tão eficaz quanto aquela mobilizada, politizada e sistêmica de ensinar e aprender.

Para transformar radicalmente as práticas educativas estabelecidas no interior das escolas, com foco nas públicas, é necessário que os elementos aqui apresentados sejam compreendidos e definidos pedagogicamente, ou seja, é imprescindível estratégia e prática. Educar com amor exige método. Exige compromisso com uma docência amorosa (FREIRE, 2011).

2. A construção de uma comunidade amorosa: por quê?

No decorrer deste ensaio até aqui, estivemos refletindo sobre “como” construir uma docência amorosa. Nesta seção gostaríamos de considerar outra pergunta: “por quê”. Por que pensar uma pedagogia engajada que considere todas e todos os estudantes em sua integralidade? Por que construir a educação como prática de liberdade? Por que pensar um ato educativo como sendo revolucionário?

Construir uma prática educativa revolucionária pressupõe que o modelo de educação posto hoje no cotidiano das escolas brasileiras ignorou a necessidade de emancipação das e dos estudantes enquanto seres políticos, uma vez que o objetivo desta está entrelaçado com as demandas neoliberais vigentes.

Um ato educativo revolucionário vem de encontro com uma formação que, costumeiramente, tenta modelar as/os estudantes sob uma abordagem do mero aprendizado ou como uma rotina de linha de produção. Um ato educativo revolucionário objetiva transgredir essa lógica, haja vista que ela funciona cotidianamente com o propósito de tornar nossos corpos dóceis, mantendo todas as formas de opressão que violentam negras e negros, mulheres, LGBT, e demais grupos que não atendem aos interesses dominantes.

Nilma Lino Gomes (2017) nos lembra como os grupos sociais não hegemônicos no Brasil – e ela toma como exemplo principal o Movimento Negro (MN) – lutaram arduamente para conquistar a educação como um direito social. Ela acrescenta como, por meio de suas principais lideranças e das ações das/os suas e seus militantes, “[...] [o MN] elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista” (GOMES, 2017, p. 25).

Sua perspectiva parte do reconhecimento de que a educação foi entendida pelo Movimento Negro como ferramenta essencial para a emancipação política e social da população negra. E, nesse sentido, ela considera que os movimentos sociais “[...] reeducam a sociedade e a escola” (GOMES, 2017, p. 43), ainda que parem sobre eles a invisibilidade da importância de seus conhecimentos e a riqueza cultural proporcionada pelo encontro com a



pluralidade de ideias.

Então, retomando a pergunta sobre por que construir uma docência amorosa, entendemos que o início da resposta parte de apontamentos como esses: de que a sociedade, embora negue ou tente invisibilizar os conhecimentos produzidos pela sua própria base e que são organizados pelos movimentos sociais, têm nesses movimentos a sua principal fonte de aprendizagem. Produzir um ambiente de docência amorosa compõe parte do acesso a tais conhecimentos pois, quando estudantes e docentes se reconhecem naquilo que produzem, a transformação social também é mobilizada. Estamos nos referindo, especialmente, à diversidade que a sala de aula pode proporcionar quando a reconhecemos como parte do currículo e das nossas práticas pedagógicas: “Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora”, pois à medida em que “[...] a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política de dominação se reproduz no contexto educacional” (hooks, 2017, p. 56). Em outras palavras, a tensão no encontro com a diferença é parte, por excelência, da pedagogia transformadora.

Portanto, o próprio sentido de docência amorosa supera um modelo romântico ao explicitar que com tensão também se produz amor pois a noção de segurança pode estar representando, para muitas/os professoras/es, hegemonia de discursos, de conhecimentos e de posições de mundo como alerta hooks (2017, p. 56):

Muitos professores universitários me confessaram seu sentimento de que a sala de aula deve ser um lugar “seguro”; traduzindo, isso em geral significa que o professor dá aula a um grupo de estudantes silenciosos que só respondem quando são estimulados. A experiência dos professores universitários que educam para a consciência crítica indica que muitos alunos, especialmente os de cor, não se sentem “seguros” de modo algum nesse ambiente aparentemente neutro. É a ausência do sentimento de segurança que, muitas vezes, promove o silêncio prolongado ou a falta de envolvimento dos alunos.

Mas ainda que tenhamos aqui exercitado respostas para o porquê, cabe respondermos também: “com quem” produzir amor?

3. Vamos de mãos dadas: Com quem construir a comunidade amorosa?

A franqueza e a não romanização do amor em bell hooks é, por vezes, desconcertante em quem a lê. Embora defenda o amor como uma ação revolucionária, para ela o ambiente educacional só assim se constrói quando há, de todas as partes envolvidas, desejo, como já ressaltamos no início deste texto. Mas ela também aponta outros elementos imprescindíveis dos quais alguns destacaremos brevemente aqui.

O primeiro deles é a necessidade de reconhecer a humanidade em cada ato/ação docente e discente. Para discutir isso, a autora resgata sua própria humanidade: “Há ocasiões em que entro em sala de aula e os alunos parecem mortalmente entediados” (hooks, 2017, p. 207). Ao interpelar a turma, recebe como resposta o fato de que o excesso de trabalho, o início ou fim do semestre e outros motivos são a causa, mas hooks destaca como, em situações como essas, o redespertar do interesse é importante, por meio da revisão de nossas práticas: “Um dos aspectos mais intensos da prática pedagógica libertadora é o desafio, por parte do professor, de mudar o programa predeterminado” (hooks, 2017, p. 208). E é um desafio pois nos tira do campo de segurança e estabilidade que o plano de aula nos oportuniza. Contudo, entre teoria e prática precisa também existir o desejo e o interesse. Concordando com suas palavras: na condição docente podemos propor as práticas e os materiais significativos que considerarmos, “[...] mas, se as pessoas não estiverem dispostas a recebê-lo, saem da sala vazias daquela informação, por mais que a gente sinta que realmente cumpriu o dever” (hooks, 2017, p. 208).

Por isso, o segundo aspecto que destacamos aqui é o interesse. E, novamente, a franqueza da autora nos desconcerta:

No semestre anterior, eu dei um curso que simplesmente odiava. Odiava tanto que não queria acordar de manhã para dar aula. Não conseguia sequer dormir à noite, pois o odiava tanto que tinha medo de dormir e perder a hora. E começava às 8 da manhã. Não deu certo. Uma das coisas que me fascinaram nessa experiência foi que não conseguimos criar uma comunidade de aprendizado na sala de aula. Não que um ou outro aluno não tenha aprendido muito; mas, no que se refere a criar um contexto comunitário para o aprendizado, foi um fracasso. Esse fracasso me partiu o coração. Foi difícil aceitar que eu não tinha sido capaz de controlar a direção em que a classe estava caminhando. Eu pensava: “O que posso fazer? E o que poderia ter feito?” E ficava me lembrando que não podia fazer nada sozinha, que ali também havia quarenta pessoas (hooks, 2017, p. 212-213).



É um relato desconcertante pois expõe, de um modo muito latente, fracassos. Mas como ela própria alerta, é mais útil “[...] imaginar-me como uma professora progressista que está disposta a assumir tanto seus sucessos quanto seus fracassos em sala de aula” (hooks, 2017, p. 211), até porque, concordando com a autora, sob uma perspectiva engajada, um fracasso ou um sucesso não se opera no campo individual. O engajamento necessita, também, ser coletivo.

Ainda que não saibamos de qual povo africano origina-se este provérbio (e temos receio de generalizações do tipo “provérbio africano”), achamos imprescindível trazê-lo para o texto por ele expressar um aspecto do pensamento de hooks sobre o amor. O provérbio diz: “Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo”. A rapidez e a distância não são, necessariamente, compatíveis nessa lógica. E de certa forma é o que hooks destaca da pedagogia engajada: “O compromisso profundo com a pedagogia engajada é cansativo para o espírito” (hooks, 2017, p. 267). Esse cansaço refere-se à atitude constante de atuar de modo a estimular nas/os estudantes o compromisso com a coletividade. Mas como convencionou-se a não reconhecer a voz e o protagonismo discente no processo de ensino e aprendizagem, elas e eles nem sempre estão acostumadas/os a serem desafiadas/os e se envolverem diretamente com esse processo. “De vez em quando os alunos se sentem preocupados quando uma turma se afasta do sistema de educação bancária. Lembro-os de que podem passar o resto da vida em turmas que refletem as normas convencionais” (hooks, 2017, p. 268).

Contudo, justamente por ser engajada é que essa pedagogia é desafiadora:

Os alunos nem sempre gostam de estudar comigo. Muitas vezes sentem que meus cursos os desafiam de maneira profundamente perturbadora. Isso me preocupou muito no início da minha carreira de professora, pois eu queria ser apreciada e admirada. Mas o tempo e a experiência me fizeram compreender que as recompensas da pedagogia engajada nem sempre surgem durante o curso (hooks, 2017, p. 271).

Essa percepção, que certamente vem com a prática e a certeza de que “[...] só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2011, p. 14), é acionada neste texto por duas pessoas que estão em posições temporais diferentes (uma estudante em formação para o magistério e uma professora duas décadas de docência). E mesmo com essa distância temporal, ambas reconhecem em suas

práticas e modos de se colocar no mundo, o quanto tanto a assertiva de hooks (2017) como de Freire (2011) correspondem ao que elas pensam sobre a construção coletiva de uma comunidade amorosa em sala de aula. Tais aproximações são, sobretudo, decorrentes do fato de na condição de mulheres negras, serem atravessadas pelo racismo e sexismo e encontrarem nesse sentido de amor a possibilidade de cura, tal como refletem Silva e Nascimento (2020, p. 173):

Na dimensão política, permite que as feridas abertas – e que precisam ser curadas – pelo racismo deixado pela história colonial, e cotidianamente reforçadas em dinâmicas de poder, possam ser enfrentadas em uma dimensão coletiva, que permita um fortalecimento mútuo na construção de sociedades mais justas e menos opressivas.

Por isso, finalizando a seção e buscando sintetizar a resposta à pergunta de seu título (Com quem construir a comunidade amorosa?), entendemos que só é possível construí-la com pessoas que se interessem ou, que minimamente, se abram ao interesse do amor pois, só “[q]uando os alunos se veem mutuamente responsáveis pelo desenvolvimento de uma comunidade de aprendizado, oferecem contribuições construtivas” (hooks, 2017, p. 271).

Conclusões

Os fatos cotidianos registrados principalmente pela mídia evidenciam o quanto estamos vivendo em uma sociedade que está cada vez mais cínica ao amor. E, tendo isso em mente, fica nítido que tornar o amor uma prática educativa cotidiana exige compromisso. Se os objetivos não estiverem bem estabelecidos, se não estivermos em constante movimento de manutenção da convicção do amor como caminho para transformação da realidade, dificilmente vamos conseguir ser voz expressiva em meio à gritaria do desamor.

A saída para uma educação que tenha o amor no centro do debate exige capacidade de se reinventar, comprometimento e, sobretudo, coletividade. Não é somente educadoras e educadores que são responsáveis por pensar todos os conteúdos que atravessam o dia a dia de uma escola: há uma comunidade em torno dela que, direta ou indiretamente, influencia no que transita no ambiente escolar e, conseqüentemente, é influenciada também. Quanto maior a



participação da comunidade escolar enquanto indivíduos que também são o público-alvo dos debates em torno da construção de uma relação de ensino-aprendizagem pautada pelo amor, maior será a efetivação desse projeto de educação na sociedade em geral.

bell hooks (2020, p. 161), em um capítulo inteiro sobre a comunidade como uma comunhão amorosa, afirma que não há “[...] lugar melhor para aprender a arte do amor que numa comunidade” e complementa com uma declaração profunda de Peck (2008 *apud* hooks, 2020, p. 161), que diz: “Nas comunidades e através delas reside a salvação do mundo”.

Está, nessas declarações, o alicerce de toda a preocupação aqui apresentada com uma educação que esteja comprometida com o amor. A escola é parte de uma comunidade. Todos nós nascemos em um mundo de comunidade. E quando compreendemos a educação como objeto de transformação da realidade, uma prática educativa amorosa passa a ser diretamente ligada ao interesse de construir comunidades amorosas. Em *The Different Drum*, Peck (2008 *apud* hooks, 2020, p. 175) nos evoca a pensar que o objetivo genuíno da verdadeira comunidade é “[...] buscar maneiras de viver com nós mesmos e com os outros em paz e com amor”. Para hooks:

É o amor que estabelece as bases para a construção de uma comunidade com estranhos. O amor que criamos em comunidade permanece conosco onde quer que vamos. Orientados por esse conhecimento, fazemos de qualquer lugar um local em que podemos regressar ao amor. (hooks, 2020, p.176)

Acreditamos, profundamente, que engajadas/os com uma prática educativa amorosa estaremos cada vez mais próximas/os de uma realidade onde as pessoas estejam comprometidas com o amor, construindo, assim, uma sociedade que seja menos difícil amar. O amor é aqui compreendido como mecanismo de resistência e enfrentamento a todas as opressões presentes na sociedade ou, nas palavras de Silva e Nascimento (2019, p. 176), “[...] enquanto ela não for inserida, diretamente, em nossas vidas e relações, não avançaremos enquanto militantes, professores, teóricos, mas, sobretudo, não avançaremos enquanto seres humanos”.

Não há justiça sem amor, então, só será por meio de uma educação amorosa que enfrentaremos as injustiças colocadas pelo sistema capitalista que se sustenta pelo racismo,

violências de gênero e classe. Sistema esse que visa o lucro acima da vida e nos distancia, em sua essência, de uma vida com amor.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 [1996].

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020.

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

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

SILVA, Vinícius Rodrigues Costa da; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Políticas do amor e sociedades do amanhã. **Voluntas**, Santa Maria, v. 10, p. 168-182, set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39954/21316>. Acesso em: 11 jun. 2022.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Artigo recebido para publicação em: 05 de junho de 2022.

Artigo aprovado para publicação em: 11 de junho de 2022.