

dossiê

Interseccionando Freire: bell hooks, linguagem inclusiva e diálogo

Intersecting Freire: bell hooks, inclusive language and dialogue

Ana Carolina Amaral Pontes-Saraiva¹

¹ Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco, Brasil. ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-9345-7952>.

Ângela Maria Borges do Nascimento²

² Faculdade de Olinda, Olinda, Pernambuco, Brasil.

Submetido em 07/11/2021. Aceito em 23/12/2021.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

Interseccionando Freire: bell hooks, linguagem inclusiva e diálogo

Resumo: Pelo fio da narrativa do conflito entre Paulo Freire e feministas estadunidenses sobre a linguagem utilizada pelo primeiro, este trabalho busca acrescentar um olhar sobre o caminho escolhido por uma delas, bell hooks, em sua crítica. Sendo leal a sua tese, analisando e admitindo o equívoco de reduzir o impacto da linguagem em sua Pedagogia da esperança após as críticas feministas, Freire passa a usar a linguagem inclusiva. A interlocução preciosa de bell hooks, entretanto, vai além de crítica e conserto. Em sua análise da situação, ela expõe em seu *Ensinando a transgredir*, com delicadeza, os frutos nascidos pós-crítica. É nosso objetivo observar essa ponte criada em educação para direitos humanos, que considera lutas sociais, gênero, classe, raça e sexualidade na perspectiva interseccional, entre um mestre e uma mestra educando-se mutuamente.

Palavras-chave: Paulo Freire; bell hooks; linguagem inclusiva; gênero; interseccionalidade.

Abstract: Following narratives on the conflict between Paulo Freire and U.S. feminists about the language Freire used, this article seeks to bring an additional view on the path chosen by one of them, bell hooks, in her criticism. Loyal to his thesis, analysing and admitting to the mistake of minimizing the impact of language in his Pedagogy of hope after feminist criticism, Freire begins to use inclusive language. Bell hooks's precious dialogue, however, goes beyond criticism and fixing. In her analysis of the situation, she explains in her *Teaching to transgress*, in a delicate manner, the fruits yielded post-criticism. It is our aim to observe that bridge built in education for human rights, which considers social, gender, class, race and sexuality struggles from an intersectional perspective, between a male and a female masters educating themselves mutually.

Keywords: Paulo Freire; bell hooks; inclusive language; gender; intersectionality.

1 Paulo Freire, feminismo e linguagem: algumas notas introdutórias

O diálogo, coerentemente, foi um aspecto marcante das ações na trajetória de Paulo Freire. Embora pareça evidente, considerando sua produção intelectual, contradições frequentes entre fala e escrita de muitas personalidades no campo do conhecimento fazem precisar reafirmar o que deveria ser uma justa expectativa. Dentre esses diálogos, destaca-se neste trabalho o que o educador desenvolveu com as educadoras, e, unindo-os, o caminho respeitoso que o autor escolhia percorrer para calibrar suas percepções.

Este artigo inspirou-se em episódio significativo na trajetória de Freire: a decisão de alteração da linguagem empregada em seus livros após interlocuções com feministas estadunidenses sobre o machismo nela existente. Não obstante algumas justificativas iniciais, Freire reconheceu que elas não explicavam a contento a invisibilização e diferenças impostas às mulheres por meio da linguagem.

Ao estudar o episódio, decidimos ir além do conflito pelo uso da linguagem inclusiva e buscamos destrinchar o diálogo entre uma delas, bell hooks, e Freire. A abordagem fez-se de forma que não apenas permitisse observar como Freire percebeu as provocações e convites à análise, mas dialogar, usando as ferramentas da visão feminismo de hooks sobre aspectos além do uso das formas de linguagem, como a interseccionalidade na análise da falha de Freire.

Um dos ângulos considerados foi a capacidade demonstrada por Freire e percebida por hooks da capacidade do primeiro de reconsiderar caminhos, rever posturas e reconhecer falhas mediante abertura de escuta. No mundo acadêmico, com frequência indesejada, a humildade e o reajuste de rotas parecem ser vistos negativamente, como se as convicções não fossem lemes, mas âncoras enferrujadas em profundidades que poderiam ser tidas, na verdade, como concavidades do ego.

As questões abordadas nesses recentes estudos podem ser agrupadas em uma série de temas inter-relacionados. São as reflexões inspiradas por feministas de matriz interseccional, com ênfase em bell hooks, o interesse da análise. Questões referentes a uma suposta neutralidade ou igualdade na discussão acadêmica e a soma de algumas esperanças para ampliar a visão da temática feminista na educação popular também são contempladas neste percurso.

Este artigo traz como problema a discussão de dois aspectos importantes: preliminarmente, a linguagem como campo de disputa e defende a linguagem inclusiva como possibilidade do fortalecimento da equidade de gênero. Em outro plano, mais central no trabalho, enfatiza a urgência de diálogo respeitoso sobre a importância do feminismo interseccional, aqui articulado por bell hooks, para as ciências humanas a partir da análise do que vivenciaram Freire e bell hooks. Tem por objetivo chamar a atenção para um caminho oposto à situações de silenciamento de parte a parte e destaca uma experiência dialógica. Ao fazê-lo, busca tratar do silenciamento destinado em especial às feministas “incômodas”, notadamente as interseccionais e negras. Na outra ponta, almeja a crítica interna no feminismo delineada por hooks, quando comenta a dificuldade de enxergar com nitidez o quanto a obra de Freire, mesmo reconhecendo a falha do autor derivada de seu olhar masculino para o mundo, era recebida com valor relevante para mulheres não brancas, de classes vulneráveis economicamente, de origem rural, e, por isso, a troca com o autor era um passo válido.

Com o propósito de compreender os problemas introduzidos nesta reflexão, a discussão apresenta três seções. A primeira problematiza a desvalorização da produção de conhecimento por mulheres na educação popular, mesmo sendo mulheres

frequentemente maioria numérica em vários espaços da educação, como desenho do cenário no qual não apenas Freire se inseria, mas cenário que permanece, motivo pelo qual o afastamento dele desse lugar de invisibilizador tem muito valor, ainda que não pareça suficiente para ter sido seguido por outros. A segunda busca minuciar as críticas recebidas por Freire a partir da ausência do uso da linguagem inclusiva, realizadas por feministas estadunidenses, destacando o olhar de bell hooks sobre o episódio. Na leitura deste aspecto, aponta-se como a interseccionalidade defendida por mulheres afrodescendentes trabalha no desvelamento de injustiças sociais cujas origens remontam à dinâmica simultânea do sexismo com o racismo. A interseccionalidade auxilia não apenas a identificar as contradições em movimentos intencionalmente libertadores, mas a propor diálogos para repará-los. Por fim, apresentam-se considerações sobre as contribuições possíveis do episódio para uma análise mais ampla.

2 Educação popular e visibilidades diversas em função do gênero

Quando se fala de Paulo Freire, é inevitável sua associação com a educação popular. Na década de 1950, diversos acontecimentos no campo da educação na América Latina trouxeram uma concepção nova ao pensamento pedagógico universal, como uma educação de emancipação e fortalecimento de lutas populares. Parte considerável da consolidação desse pensamento deu-se pela atuação de Paulo Freire, inclusive em sua peregrinação internacional, indesejada, mas que teve como bom resultado a semeadura de ideias.

Como explica Gadotti (2018, p. 4), um dos princípios originários da educação popular corresponde à criação de uma nova epistemologia baseada “no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana”. Ela o faz, segundo o autor, problematizando esse conhecimento, buscando descobrir a teoria presente na prática popular e incorporando-lhe um raciocínio mais científico e unitário. A educação popular, como prática educacional e como teoria pedagógica, pode ser encontrada praticamente em todos os continentes, muitas vezes manifestada em concepções e práticas muito diferentes. Como observa Gadotti, como concepção geral da educação, ela passou por diversos momentos epistemológicos, educacionais e organizativos, desde a busca da conscientização, marcadamente nos anos 1950 e 1960, pela defesa de uma escola pública popular e comunitária, notadamente nos anos 1970

e 1980, até a nomeada “escola cidadã”, posteriormente, que pode ser observada como “mosaico de interpretações, convergências e divergências” (2018).

No final dos anos 1950 havia quase um binarismo na educação de pessoas adultas: a educação entendida como libertadora, com consciência de situação de classe, associada a Paulo Freire, e a educação de adultos, compreendida como funcional ou profissional. A última era percebida como necessidade de treinamento de mão de obra mais produtiva que fosse considerada útil ao projeto de desenvolvimento nacional da época. Mais adiante, na década de 1970, algumas compreensões alteraram-se parcialmente, sendo a primeira distinguida basicamente como educação não-formal ou mesmo alternativa à escola. A segunda gozava de status de educação formal, posteriormente incorporada no projeto do então MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com princípios opostos aos de Paulo Freire (GADOTTI, 2018, p. 6).

Em 1958 realizou-se o 20 Congresso Nacional de Educação de Adultos, do qual Paulo Freire participou e no qual se engendrou a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização. Essa ideia foi desenhada mais detidamente no chamado Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Freire e extinto pelo golpe de estado de 1964, com apenas um ano de funcionamento. Na visão do plano, a educação de adultos era interpretada a partir de uma visão de educação de base, articulada em conjunto com as “reformas de base”, defendidas pelo governo do presidente João Goulart. Os CPCs (Centros Populares de Cultura), extintos logo depois do golpe militar de 1964, e o MEB (Movimento de Educação de Base), que durou com muitas dificuldades até 1969, dado o apoio de parte da Igreja Católica, receberam forte impacto das ideias freireanas. Analisando essa trajetória, Gadotti observa que hoje, uma das expressões mais vivas da educação popular permanece de alguma forma na educação de jovens e de adultos, pois, como jovens trabalhadores, “lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.), que estão na raiz do problema do analfabetismo” (p. 8). Ao mesmo tempo, as péssimas condições de vida também comprometem seu processo de alfabetização, em uma situação circular. Diz Gadotti (2018, p. 8):

Falamos de “jovens e adultos” referindo-nos à “educação de adultos”, porque aqueles que frequentam os programas de educação de adultos, são, majoritariamente, os jovens trabalhadores. A educação popular tem-se constituído num paradigma teórico que trata de codificar e decodificar os temas geradores das lutas populares, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas

lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza, e de dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do negro, do analfabeto e do trabalhador industrial.

Diante desse início e dos diversos testemunhos francos da postura permanentemente acolhedora e igualitária defendida por Freire, é de se pensar quando ou como as fraturas nas questões de gênero se formaram ou alargaram na educação popular. Ainda assim, a estrutura do sistema patriarcal não permite que, sem ação permanente de autocrítica e abertura em relação aos temas trazidos por mulheres, homens, em situação constante de poder, abram mão graciosamente por uma reflexão não provocada por mulheres. Como se podem identificar essas rachaduras, que se intensificaram em diversos momentos?

Fleuri e Muraca (2013, p. 28) trazem contribuições preciosas para possíveis respostas. Observam a autora e o autor que, em Grupo de Trabalho sobre Educação Popular em evento da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação em Educação), Marisa Costa e Fleuri (o mesmo) questionaram o porquê do predomínio masculino no campo da educação popular:

A questão de fundo, a meu ver, não está em saber apenas como os homens (ou as mulheres) se tornam mais (ou menos) visíveis numa determinada conjuntura. O problema crucial encontra-se – a meu ver – em saber por que se produzem a visibilidade de poucos e a invisibilidade da maioria. E quais os sentidos que esta (in)visibilidade induz a construir. A questão é entender os dispositivos que qualificam a diferença como desigualdade. Dispositivos que transformam a diferença entre homens e mulheres em símbolo de desigualdade de oportunidades ou em fator de sujeição entre uns e outras. Dispositivos que são construídos e sustentados por ações e relações entre homens e mulheres.

Marisa Costa, traz também a consideração sobre por que a Educação Popular concede mais visibilidade a homens. Nota que, no caso das relações de gênero, também corresponde a uma cruzada no espaço do simbólico. A autora levanta hipótese interessante para entender um dos fatores da desigualdade das relações de gênero no campo da educação popular (apud Fleuri e Muraca, 2013, p. 40):

Sabemos que a Educação Popular, tal como a conhecemos na versão latino-americana concebida por Freire na década de 50, teve, e ainda tem, vínculos muito fortes com a Igreja Católica. [...] Essa não é uma aproximação sem consequências, e me leva a supor que a forma como a mulher é posicionada no cristianismo como submissa aos seus maridos, como zelosa protetora da unidade da família, como missionária vocacionada para os cuidados com os doentes, com os sofredores, entre tantas outras narrativas semelhantes, o que as direcionou, quando da necessidade de ingresso no mercado de trabalho, para o trabalho do magistério, preferivelmente com crianças foi adotada

como inspiração também para o delineamento de seu trabalho na Educação Popular, ou seja, fortes, corajosas, dedicadas, mas submissas, silenciosas, invisíveis. Bem, sei que esse é um raciocínio incipiente e que deveríamos investigar mais.

A hipótese é considerável e expressiva, sem esquecer que a igreja está inserida em um projeto maior de patriarcado, no qual atua frequentemente como um braço. Mesmo quando a igreja se une a práticas emancipatórias, é frequente que ajuste o discurso a garantir “desigualdades domésticas” ou consideradas de menor monta, não por acaso tendo essa desimportância em função das pessoas que a sofrem. Na conhecida frase de Flora Tristan, “a mulher é a proletária do proletário” e não é difícil imaginar que, sem maiores reflexões, muitos homens sacrificados nas lutas de classe almejem justiça para si, desde que não alterem profundamente sua realidade doméstica e seus microprivilégios.

As mulheres trabalhadoras frequentemente sofrem ao menos três tipos de exploração, que podem ser reconhecidos na jornada de trabalho externo, recebendo assédios, salários menores e preterimento; na maternagem, em que, frequentemente, mesmo com o pai “presente”, são consideradas as únicas responsáveis pelos cuidados, isentando o marido; nos cuidados domésticos gerais, cujo valor monetário é asfixiado para sustentar esse sistema. A ideia da luta contra o sistema capitalista mediante uma educação emancipatória possui diversas qualidades, mas, de forma isolada, não necessariamente ataca a manutenção do machismo, do patriarcado e do racismo.

É aí que o feminismo interseccional – com novas ferramentas forjadas por intelectuais afrodescendentes e seus aportes para a discussão sobre os efeitos das desigualdades raciais e de gênero – consegue ir além e encontrar um diálogo frutuoso com a educação popular. Percebeu em Freire um interlocutor disposto a engendrar reflexões e aberto a escuta. Essa ponte gerou um dos momentos mais ricos entre o feminismo e a educação popular, cujo mote se iniciou na temática da linguagem inclusiva.

3 Linguagem inclusiva e uma discussão maior: o diálogo entre Freire e bell hooks

Em 1986, perguntado como via a dominação e a opressão entre homens e mulheres na sociedade, Paulo Freire respondeu:

[...] jamais teria escrito Pedagogia do oprimido se, ao mesmo tempo, eu me permitisse oprimir minhas filhas, minha esposa e as mulheres com quem trabalho. As mulheres

estão certas em organizar-se e dizer o que tem que ser mudado em relação às opressões que hoje sofrem. E nós, educadores, precisamos entendê-las, ouvi-las e acompanhar as mudanças que ocorrerão graças às suas iniciativas.

A resposta principia por inspirar simpatia, o que é justo. Respostas simpáticas, contudo, não são desconhecidas de muitas intelectuais, as quais, com mais frequência do que se imagina, recebem respostas gentis de colegas. Estes, porém, se empenham em segurar com firmeza o teto de vidro em que muitas de nós esbarramos cotidianamente. No caso de Freire, a situação não se reduziu a respostas encantadoras. A fala refletia-se, de certa maneira, nos relacionamentos que teve com duas esposas – Elza, falecida em 1986, e Ana Maria – valorizadas e citadas em seus livros. O respeito ou simpatia destinado a mulheres que tragam benefícios não é raridade, sendo testado nas que representem alguma sorte de competição ou discordância, razão pela qual se escolheu o episódio como ponto importante da postura dialógica freiriana.

A abertura inicial foi testada adiante, após uma série de discussões conduzidas por feministas estadunidenses a respeito de seus livros, admitida por ele na *Pedagogia da esperança* (2003). De início, vale contextualizar a renhida luta da divulgação e valorização da produção científica de intelectuais feministas negras nesse período (que permanece na contemporaneidade). Na perspectiva crítica da recepção dessa produção, servimo-nos do conceito de interseccionalidade desenvolvido por intelectuais afrodescendentes. A escolha ocorre pelas contribuições decisivas para a discussão sobre os efeitos das desigualdades raciais e de gênero nas condições e status sociais das mulheres negras, aqui em especial no que se refere à produção de conhecimentos.

Como claramente delinea Werneck (2010), no racismo patriarcal, as mulheres negras tendem a enfrentar situações educacionais e profissionais de desvantagem, de modo a limitar seu acesso a oportunidades sociais, rendimentos e reconhecimento técnico ou acadêmico. Isso confina seus meios e modos de produção intelectual, o que Werneck exemplifica como a existência de duas linhas, “uma racial, que separa rendimentos de negros/as e brancos/as”, e “outra que separa mulheres e homens do mesmo grupo racial, estabelecendo desigualdades” (2010, p. 6). O racismo patriarcal, como também observa Werneck, estabelece formas distintas de subordinação de acordo com o sexo das pessoas negras. Isso afeta “principalmente mulheres dos grupos raciais inferiorizados” (2010, p. 6). A autora corrobora informações como o fato de que,

“na maioria dos dados, quando organizados segundo a cor e o sexo das pessoas, encontraremos desigualdade racial e pior situação para as mulheres negras” (p. 6).

O questionamento da perspectiva androcêntrica nos movimentos sociais é indispensável para apontar uma proposta de luta e educação popular que de fato mobilize processos de mudanças capazes de simultaneamente ser pessoais e estruturais. Mulheres intelectuais afrodescendentes têm apontado repetidamente as condições de exclusão e preterimento em sua produção de conhecimentos. Isso, naturalmente, acontece não apenas nos espaços acadêmicos, mas também nos movimentos sociais, e se torna mais evidente nas situações em que se pretende produzir e compartilhar conhecimento.

Nessa conjuntura, os movimentos de mulheres negras, em suas diversas expressões, apresentaram contribuições decisivas. Destacam-se também as de grupos LGBTQIA+ nos efeitos da heteronormatividade, como o termo racismo patriarcal heteronormativo (tema importante em bell hooks), evidenciando ainda mais a complexidade dos processos de produção de subalternidades para as mulheres negras. As contradições no movimento de mulheres, com leituras diversas, deixam claro haver leituras mais amplas realizadas por feministas interseccionais e não por outras correntes. A divergência entre Freire e hooks exemplifica isso.

Em *Pedagogia do oprimido*, Freire tece frases como: “aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles” (1987). Isso não passou em brancas nuvens para muitas intelectuais mulheres.

Na *Pedagogia da esperança*, de Freire (2003), encontra-se a narrativa que ele faz sobre as críticas que recebeu de feministas estadunidenses pelo uso do masculino “neutro” nos seus escritos e assinala as valiosas contribuições dessas mulheres ao tema, bell hooks entre elas. Conta Freire que sua postura, a princípio, foi a de contrapor-se, em um sentimento – contraditório para quem abordava o poder e a educação – de subestimar o poder da linguagem. Em um segundo momento, alcançando o papel da linguagem na transformação do mundo, reajusta sua rota para adotar em seus escritos a utilização concomitante de expressões femininas e masculinas na escrita. Escreve ele (2003, p. 35-6):

Falar um pouco da linguagem, do gosto das metáforas, da marca machista com que escrevi a *Pedagogia do oprimido* e, antes dela, *Educação como prática da liberdade*, me parece não só importante mas necessário.

Começarei exatamente pela linguagem machista que marca todo o livro e de minha dívida a um sem-número de mulheres norte-americanas que, de diferentes partes dos Estados Unidos, me escreveu, entre fins de 1970 e começos de 1971, alguns meses depois que saiu a primeira edição do livro em Nova York.

Era como se elas tivessem combinado a remessa de suas cartas críticas que me foram chegando às mãos em Genebra durante dois a três meses, quase sem interrupção. De

modo geral, comentando o livro, o que lhes parecia positivo nele e a contribuição que lhes trazia à sua luta, falavam, invariavelmente, do que consideravam em mim uma grande contradição.

É que, diziam elas, com suas palavras, discutindo a opressão, a libertação, criticando, com justa indignação, as estruturas opressoras, eu usava, porém, uma linguagem machista, portanto discriminatória, em que não havia lugar para as mulheres. Quase todas as que me escreveram citavam um trecho ou outro do livro, como o que agora, como exemplo, escolho eu mesmo: “desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles”. E me perguntavam: “por que não, também, as mulheres?”. Me lembro como se fosse agora que estivesse lendo as duas ou três primeiras cartas que recebi, de como, condicionado pela ideologia autoritária, machista, reagi.

E é importante salientar que, estando nos fins de 1970 e começos de 1971, eu já havia vivido intensamente a experiência da luta política, já tinha cinco a seis anos de exílio, já havia lido um mundo de obras sérias, mas, ao ler as primeiras críticas que me chegavam, ainda me disse ou me repeti o ensinado na minha meninice: “ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída”.

Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: “quando falo homem, a mulher está incluída”.

E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: “as mulheres estão decididas a mudar o mundo”? Nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: “as mulheres estão decididas a mudar o mundo”.

Da mesma forma como se espantam (os homens) quando a um auditório quase totalmente feminino, com dois ou três homens apenas, digo: “todas vocês deveriam” etc. Para os homens presentes, ou eu não conheço a sintaxe da língua portuguesa ou estou procurando “brincar” com eles. O impossível é que se pensem incluídos no meu discurso.

Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual, se há duzentas mulheres numa sala e só um homem, devo dizer: “eles todos são trabalhadores e dedicados?”. Isto não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico.

Neste sentido é que explicito no começo destes comentários o meu débito àquelas mulheres, cujas cartas infelizmente perdi também, por me terem feito ver o quanto a linguagem tem de ideologia. Escrevi então, a todas, uma a uma, acusando suas cartas e agradecendo a excelente ajuda que me haviam dado.

Acrescenta a essa singular reflexão sua mudança de pensamento em ações práticas: “daquela data até hoje me refiro sempre a mulher e homem ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfeiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista” (p. 36). Prossegue observando que, ali, ao escrever a *Pedagogia da esperança*, onde repensava a alma e o corpo da *Pedagogia do oprimido*, decidiu solicitar das editoras que superassem sua linguagem machista nas novas edições. Foi além, repetindo o que afirmara a hooks ao contraditar quem buscava silenciá-la no episódio da palestra (abordado adiante). Insiste que não, não se deve reafirmar ser um “problema menor”; na verdade, “é um problema maior”.

Superando certas visões que, infelizmente, permanecem no discurso de muitos movimentos sociais, acrescenta: “não se diga que, sendo o fundamental a mudança do mundo malvado, sua recriação, no sentido de fazê-lo menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo porque mulher não é classe social” (p. 36). Assumindo compromisso com a redução da distância entre a fala e a ação, completa:

A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa. A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial, eu o faço não para agradar a mulheres ou desagradar a homens, mas para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado de que falei antes. Da mesma forma como não escrevi o livro, que ora revivo, para ser simpático aos oprimidos como indivíduos e como classe e simplesmente fustigar os opressores como indivíduos e como classe também. Escrevi o livro como tarefa política, que entendi dever cumprir.

Ele admite de vez que a linguagem não é neutra, como se poderia querer afirmar, e completa:

Não é puro idealismo, acrescenta-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem – pensamento – mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas. O que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial.

A pressão firme e dialógica de muitas mulheres obtivera resultado. Mas quais mulheres? Qual feminismo?

O feminismo não é conjugável no singular, pois as diversas correntes e ondas opõem-se à ideia de um pensamento unificado. Não constituído por uma única história, mas por uma multiplicidade, é um campo de disputas. A concepção predominante do feminismo, porquanto não se encontra ao largo do sistema em que se insere, consiste na visão de uma narrativa eurocêntrica e ocidentalizada. É no final dos anos 1980 que se fortalece e encontra alguma guarida boa parte da teoria feminista multicultural sobre gênero, a qual desemboca naturalmente em crítica evidente. As

feministas de países ditos periféricos reivindicavam teorias próprias, apontando um falso universalismo. Como observa Oliveira (2015), “a contribuição das mulheres não brancas, em sua maioria lésbicas, nesse período, foi inestimável no processo de reconstrução do feminismo justamente por tecerem críticas a respeito do racismo, da homofobia e do colonialismo nas teorizações das intelectuais brancas do Primeiro Mundo”. Entre elas, bell hooks constitui referência inegável.

A feminista bell hooks virá a tornar-se uma das interlocutoras de Freire; formula as necessárias críticas e observa de forma não restrita ao caso da linguagem, mas amplamente, o diálogo intelectual com ele. Dedicou um capítulo de sua obra *Ensinando a transgredir* (2013) ao próprio, onde simula uma entrevista e alterna os lugares de entrevistadora (em que se identifica com o nome de batismo, Gloria Jean Watkins) e de entrevistada (como bell hooks). Comenta a influência do educador brasileiro em sua vida e o quanto se sentiu identificada com as camponesas e camponeses marginalizados e com irmãs e irmãos negros de Guiné-Bissau, pois fora moradora da zona rural dos Estados Unidos. Trata-se, como aponta Érika Cecília Oliveira (2015), de um “diálogo lúdico” entre Gloria Watkins e bell hooks (sua voz de escritora).

hooks expõe suas principais críticas ao pensamento de Freire, embora assinala que o considera referência fundamental para suas análises. Deixa claro que o feminismo a inspirava em uma crítica construtiva aos trabalhos dele. É pertinente a observação, pois a criação de uma ponte de contribuições mútuas se estabelece quando há a sensação de serem possíveis a escuta e a fala e há possibilidades de resultado mais rico e completo na visão de mundo posterior a essas trocas.

Fleuri e Muraca (2013) ressaltam ponto digno de observação, quando recordam sobre a fala de bell hooks que ela percebeu sua experiência de negra advinda de um contexto rural, “mais refletida pela Pedagogia do oprimido que pelas obras de várias feministas que expressavam uma sensibilidade branca e burguesa”. E que o pensamento de Freire lhe ofereceu uma linguagem para compreender e expressar o processo em que estava envolvida, influenciando-a no desenvolvimento de sua proposta de “descolonização constante e contínua”. Diz hooks (2013, p. 18):

Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. [...] Já profundamente engajada no pensamento feminista, não tive dificuldade em aplicar essa crítica à obra de Freire. Significativamente, eu sentia que esse mentor e guia estimularia e apoiaria minha

contestação às suas ideias se fosse realmente comprometido com a educação como prática da liberdade.

Segundo bell hooks, ainda que a pedagogia freiriana e o feminismo convirjam em muitos pontos, equívocos que identifica e aponta lhe pareceram a expressão de um processo de aprendizagem em função dos desdobramentos de interseccionalidade que ela já captara em sua trajetória. Afirma textualmente, com a beleza que lhe caracteriza o texto de poetisa: “Paulo foi um dos pensadores cuja obra me deu uma linguagem” (p. 66). Prossegue ressignificando a expressão que a tocou sobre não poder ingressar na luta sendo objeto para se “tornar sujeito” posteriormente, incentivando-a a criar uma identidade na resistência, pois vivenciara a luta pela dessegregação racial e resistia, porém sem uma linguagem política para formular o processo.

Enquanto Freire cita que alterou a linguagem sexista, após a cobrança de diversas feministas estadunidenses, bell hooks assinala que esse processo foi menos breve do que a passagem de Pedagogia da esperança pode ter sugerido, quando o próprio Freire narra o episódio. Diz ela (2013, p. 70):

Enquanto lia Freire, em nenhum momento deixei de estar consciente não só do sexismo da linguagem como também do modo como ele (e outros líderes políticos, intelectuais e pensadores críticos do terceiro mundo como Fanon, Memmi etc.) constrói um paradigma falocêntrico da libertação, onde a liberdade e a experiência da masculinidade patriarcal estão ligadas como se fossem a mesma coisa.

Nesse momento bell hooks traz pontos fundamentais para compreender a crítica, ao lembrar que o sexismo de Freire, indicado pelas primeiras obras (situação da qual muitas vezes ele se defendia argumentando que não se podiam criticar produções da década de 1970 com ferramentas maturadas nas décadas seguintes), não inviabilizava sua produção, até pelo fato de a pedagogia que ele professava acolher a possibilidade de autocrítica, a falha em si. hooks assinala não ver contradição entre seu compromisso com o feminismo e a valorização da obra de Freire com argumentação certa: “é o pensamento feminista que me dá força para fazer a crítica construtiva da obra de Freire (da qual eu precisava para que, como jovem leitora de seus trabalhos, não absorvesse passivamente a visão de mundo apresentada)” (p. 70). Poeticamente, complementa: “imagine a obra como água que contém um pouco de terra. Como estamos com sede, o orgulho não vai nos impedir de separar a terra e ser nutridos pela água”.

Ao descrever seu encontro com Freire, hooks destaca mais uma vez a mão do sexismo interferindo até supostamente “em favor” de Freire, em ações para “protegê-lo” das críticas feministas, ignorando todas as oportunidades em que declarara a importância da obra freiriana para a construção de sua produção científica como professora. hooks explica que ele fora convidado a fazer seminários e proferir palestra pública e lamentou ao saber que não tinha ouvido sequer um rumor de que viria, “embora muita gente soubesse o quanto o trabalho dele significava para mim” (p. 72). Com as vagas para o seminário já preenchidas, comentou-se que ela não fora convidada por medo de que atrapalhasse a discussão de “questões mais importantes” (!). Participando no último minuto pela desistência de alguém, ainda que com o peito oprimido por “essa tentativa sexista de controlar minha voz, de controlar o encontro”, ela não se intimidou e de fato interrogou Paulo Freire pessoalmente sobre o sexismo em sua obra.

Acrescenta que, “no mesmo instante em que certas pessoas falaram contra o fato de eu levantar essas questões e desvalorizaram sua importância, Paulo interveio para dizer que essas questões eram cruciais e as respondeu” (p. 72). Assinala que “nesse momento eu realmente tive amor por ele, porque ele exemplificou com atos os princípios de sua obra”. Esclarece que se ele tivesse tentado silenciá-la, aproveitando as defesas prévias, se houvesse buscado desvalorizar sua crítica feminista, muitas coisas teriam mudado. hooks nota que não queria qualquer justificativa, “não era suficiente, para mim, que ele reconhecesse seu ‘sexismo’. Eu queria saber por que ele não tinha mudado esse aspecto de sua obra anterior, por que não tinha reagido a ele em seus escritos”. Além de assumir a importância e a necessidade de um esforço real para falar e escrever publicamente sobre as questões de gênero, hooks observa que, com honestidade, essa promessa ficou clara em sua obra posterior.

Conclui hooks haver sido significativo que, embora muitas críticas feministas na época terem sido áspers a Freire, ele tenha reconhecido seu papel (na perspectiva de Educação Popular), a ser desempenhado no fortalecimento dos movimentos feministas. Para usar expressão repetida por hooks citando um provérbio do sul de seu país, “como se minha língua estivesse na boca de um amigo”, para indicar conexão, escolhemos trecho da obra de Freire destacado por hooks para capturar a mudança do novo amigo:

Se as mulheres forem críticas, terão que aceitar nossa contribuição como homens, assim como os trabalhadores têm que aceitar nossa contribuição como intelectuais,

porque é um dever e um direito que eu tenho de participar da transformação da sociedade. Assim, se as mulheres devem ter a principal responsabilidade em sua luta, elas têm de saber que essa luta também é nossa, isto é, daqueles homens que não aceitam a posição machista no mundo. O mesmo se dá com o racismo. Enquanto homem branco, aparentemente – porque sempre digo que não tenho muita certeza da minha branquidão –, a questão é saber se eu estou, realmente, contra o racismo de forma radical. Se estou, então tenho o dever e o direito de lutar com o povo negro contra o racismo.

Sem dúvida, é uma construção a muitas mãos. Sem sequestros de protagonismo, evidentemente, há que se encontrar o espaço para esse crescimento. No artigo “Enfoque feminista da perspectiva política pedagógica freiriana”, Mariateresa Muraca e Reinaldo Fleuri observam que a análise sobre a “questão feminina” muitas vezes usa toda sua energia em focalizar a ausência sistemática das mulheres dos lugares de visibilidade e de poder, mas é preciso mais. É preciso interrogar a ausência e escutar o que ela diz:

Fala-nos de uma opressão que vem se desenvolvendo ao longo de séculos. Não há dúvida. Mas talvez nos revele algo mais: uma resistência a confirmar e a reproduzir o mundo tal como é, um potencial revolucionário de transformação da realidade. Sentimos que é necessário questionar o sentido da “opção pelas excluídas” e sobretudo a orientação desta opção: o que a move? De que esta opção decorre? Para que está direcionada? Já em Pedagogia do oprimido, Freire denuncia os riscos que podem encontrar os representantes do polo opressor que aderem à luta dos oprimidos. Ao passarem de exploradores ou de espectadores indiferentes ou de herdeiros da exploração – o que é uma convivência com ela – ao polo dos explorados, quase sempre levam consigo, condicionado pela cultura do silêncio, toda a marca da sua origem. Seus preconceitos. Suas deformações, entre estas, a desconfiança do povo. Desconfiança de que o povo seja capaz de pensar certo. De querer. De saber. Deste modo, estão sempre correndo o risco de cair num outro tipo de generosidade, tão funesto quanto o que criticamos nos dominadores. Se esta generosidade não se nutre, como no caso dos opressores, da ordem injusta que precisa ser mantida para justificá-la; se querem realmente transformá-la, na sua deformação, contudo, acreditam que devem ser os fazedores da transformação.

Freire propõe em sua Pedagogia essa crítica, analisa a própria posição, inicialmente hesita e depois compreende o risco da “generosidade” dos representantes do opressor que decidem aderir à luta dos oprimidos. No caso, um homem que buscava aderir à luta das mulheres, mas não o fez sem ser provocado, questionado. Mas exemplificou, até pessoalmente, suas reflexões educativas, realizando o que também dizia sobre reduzir a distância entre “tua fala e tua prática”. Ou, como disse também, “comportam-se, assim, como quem não crê no povo, ainda que nele falem [...] Fazer

esta adesão e considerar-se proprietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes” (FREIRE, 2006, p. 53-4).

Considerações finais

As críticas que diversas feministas fizeram a Paulo Freire foram por ele assumidas como mobilizadoras de aprendizagem. O olhar de bell hooks trouxe a diferença interseccional sobre a recusa à obra e a crítica honesta e construtiva possível. Não se restringiu à compreensão da importância política do discurso: hooks explica, com acuidade, a facilidade com que a distância racial e colonizadora permitia o “descarte” da obra de Freire por feministas brancas por um motivo aparentemente simples: ainda que partilhassem o gênero, às primeiras “sobraria água” de fontes, deixando-as menos capazes de compreender a singularidade da obra de Freire.

Este, em suas últimas obras, passou a contemplar o respeito às diferenças de gênero e a manter vigilância consciente da linguagem, demonstrando que, se as críticas acerbas tiveram seu papel na mudança, a troca engendrada por bell hooks a partir de suas ponderações foi mais longe e frutificou para ambos.

O questionamento da perspectiva androcêntrica promovido nos movimentos sociais tem validade indiscutível, fortalece a educação popular e aponta propostas e saídas que mobilizem processos de mudanças pessoais e estruturais. A importância de problematizar os dispositivos de poder, incluindo a linguagem, a partir de leitura de mundo ampla como a proporcionada pelo feminismo enxergado por hooks, assume diversos significados nas lutas envolvendo gênero, classe e raça.

Tomando como referência a própria compreensão freiriana de não ser suficiente tomar o poder, mas alterar o próprio sistema de poder, hooks acrescenta um olhar atento: o poder não é suficiente para abarcar todas as relações de dominação, e por isso é indispensável o questionamento para manter a discussão das relações de gênero em todas as esferas.

Que renovação de esperança não se dá na ponte para o diálogo com as palavras cinzeladas por hooks, ao descrever que “as palavras parecem não ser boas o suficiente para evocar tudo o que aprendi com Paulo”. Diz que seu encontro teve uma qualidade de doçura que continua, que perdura por toda a vida. Encerra o capítulo de Ensinando a transgredir: “mesmo que você nunca mais fale com a pessoa, nunca mais lhe veja o

rosto, sempre pode voltar, em seu coração, àquele momento em que vocês estiveram juntos e ser renovada – é uma solidariedade profunda” (p. 82).

Na mesa que a autora descreve, um construtor e uma construtora de palavras que não temiam ser amorosos ou viver intensamente seus “alumbramentos” compartilharam uma prolongada conversa. No ambiente acadêmico, demonstraram e dividiram a convicção de que há múltiplos saberes, acreditaram na partilha, crítica e autocrítica de seus conhecimentos e experiências. Conclui-se enfatizando a relevância de identificar e confrontar as premissas racistas, sexistas e heterossexistas que não limitaram a ambos. Costuraram, para usar expressão da própria hooks, suas tessituras para pedagogias cheias de sentido de justiça e por isso mesmo sintonizadas com o combate das desumanizações e opressões, incluindo aquelas sofridas e infligidas entre os próprios tecedores e tecedoras.

Referências

FLEURI, Reinaldo M.; COSTA, Marisa V. *Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular*. Ijuí: Unijuí, 2001.

FLEURI, Reinaldo M.; MURACA, Mariateresa. Um enfoque feminista da perspectiva político-pedagógica Freiriana. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013, v. 1, p. 96-109.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire e a educação popular*. 2018. Proposta 113 Fase. Disponível em: <<https://is.gd/Divo232>> ou <<https://sindacs.org.br/novo/wp-content/uploads/2018/06/Paulo-Freire-e-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Popular..pdf>>. Acesso em 21 out. 2021.

OLIVEIRA, Erika. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 19 n. 34, p. 219-222, jan./jun. 2015. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/download/25769/pdf>>. Acesso em 7 nov. 2021.

WERNECK, Jurema. *Políticas públicas para as mulheres negras*. Passo a passo, defesa, monitoramento, e avaliação de políticas públicas. Rio de Janeiro, Criola, 2010.

Ana Carolina Amaral Pontes-Saraiva | Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Ângela Maria Borges do Nascimento | Advogada, consultora jurídica para formalização de organizações populares negras e de mulheres, defensora dos direitos humanos das mulheres e da população negra, integrante do Coletivo Feminista Cabelação.
