

EDUCAÇÃO ANTICOLONIAL A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DE BELL HOOKS E PAULO FREIRE




10.5935/2177-6644.20230025

ANTI-COLONIAL EDUCATION FROM THE
PERSPECTIVES OF BELL HOOKS AND PAULO FREIRE

LA EDUCACIÓN ANTICOLONIAL DESDE LA
PERSPECTIVA DE BELL HOOKS Y PAULO FREIRE

Diônvera Coelho da Silva *

 <https://orcid.org/0000-0002-8279-6553>


Lucas Antunes Machado **

 <https://orcid.org/0000-0002-1165-7740>

Giovana Pontes Farias ***

 <https://orcid.org/0000-0002-7213-138X>

Livian Lino Netto ****

 <https://orcid.org/0000-0002-8703-1584>

Resumo: O artigo discute a educação anticolonial a partir do aporte teórico de bell hooks e Paulo Freire. Realizamos uma incursão teórica nas obras destes e outros autores a fim de destacar a importância de uma educação que reconheça e desperte a voz dos/as estudantes rumo à uma educação como prática de liberdade. Apresentamos a pedagogia como proposta para aulas em que saberes antirracistas sejam contemplados no fazer pedagógico. Compreendemos que, para a construção de uma educação anticolonial, são necessárias mudanças na produção dos saberes e fazeres didático-pedagógicos do cotidiano escolar. As epistemologias decoloniais e feministas tem nos proporcionado pistas para a execução de uma educação cada vez mais democrática e equitativa.


Palavras-Chave: Educação. Mulheres Pretas. Negritude. Relações Étnico-Raciais.


Abstract: The article discusses anticolonial education from the theoretical contribution of bell hooks and Paulo Freire. We carry out a theoretical incursion into the works of these and other authors in order to highlight the importance of an education that recognizes and awakens two students towards an education as a practice of freedom. We present pedagogy as a proposal for classrooms in which anti-racist knowledge is considered not to be pedagogical. We understand that, for the construction of an anti-colonial education, it is necessary to change in the production of two didactic-pedagogical knowledge and skills of the school daily life. Decolonial and feminist epistemologies have provided us with clues for the execution of an increasingly democratic and equitable education.

Key-words: Education. Black Woman. Blackness. Ethnic-Racial Relations.


Resumen: El artículo discute una educación anticolonial a partir del aporte teórico de bell hooks e Paulo Freire. Realizamos una incursão teórica nas obras destes e outros autores a fim de destacar a importância de uma educação que reconheça e desperte a voz dos/as estudantes rumo à uma educação como prática de liberdade. Apresentamos uma pedagogia como proposta para aulas em que saberes antirracistas sejam contemplados no fazer pedagógico. Compreendemos que, para a construção de uma educação anticolonial, são necessárias mudanças na produção dos saberes e fazeres didático-pedagógicos do cotidiano escolar. Como epistemologías decoloniais y feministas tem nos proporcionaron pistas para una ejecución de una educación cada vez más democrática e equitativa.

Palabras-clave: Educación. Mujeres Negras. Negritud. Relaciones Étnico-Raciales.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPe), com bolsa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).  <http://lattes.cnpq.br/5895256644935825> - E-mail: diionveracoelho@gmail.com.

** Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com bolsa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).  <http://lattes.cnpq.br/2923201157952402> - E-mail: lucas_machado@outlook.com.br.

*** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPe). Professora da rede Municipal de Educação de Rio Grande do Sul.  <http://lattes.cnpq.br/3781886800047051> - E-mail: giovanaup@gmail.com.

**** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPe), com bolsa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).  <http://lattes.cnpq.br/5920998622215400> - E-mail: livianlino@gmail.com.

Introdução

A educação e, mais especificamente, a escola e a universidade, tem passado por uma verdadeira revolução cultural em seu interior. Ao largo dos últimos anos, com o avanço de políticas públicas no âmbito da educação e assistência social, grupos minoritários, outrora marginalizados e condenados ao esquecimento e apagamento de suas histórias e vivências, têm ocupado o interior de instituições escolares e universitárias reivindicando seus lugares de fala. Homens e mulheres, transgêneros, pessoas não binárias, trabalhadores e trabalhadoras da periferia, homens e mulheres pretas têm erguido suas vozes frente ao modelo moderno-colonial de socialização que os silenciou – e silencia –, reivindicando não apenas seus lugares de direito como cidadãos na agenda pública, mas também condições de acesso e permanência nestes espaços. A escola e a universidade ocupam – ou deveriam ocupar – importantes espaços de reflexões e lutas contra quaisquer tipos de opressão e dominação. Como nos ensina bell hooks (2017), somente seremos capazes de respeitar e honrar a realidade e a experiência social de grupos marginalizados, se reconhecermos que nossos estilos de ensinar e aprender precisam ser modificados. A violência como socialização reitera e até naturaliza o tratamento marginalizado e desrespeitoso contra minorias sociais e é sobre esse fenômeno que uma educação como prática antirracista deve se opor e lutar.

Muitas mulheres pretas carregam em suas trajetórias a marca de uma educação que teve como propósito colonizar as suas *mulheridades pretas*¹, conceito que se refere à uma categoria analítico-vivencial que busca compreender a forma como são manifestadas e produzidas as subjetividades das mulheres pretas a partir das relações geradas pela modernidade/colonialidade. Pesquisas na área da educação sobre as relações étnico-raciais e de gênero, no Brasil, têm apontado que parte dessa área tem se baseado apenas nas experiências eurocêntricas, as quais contribuem para a construção de uma percepção negativa e preconceituosa sobre grupos sociais afro-brasileiros e indígenas. Esse processo começa na educação infantil, como salienta a pesquisadora Eliane Cavalleiro (2012). Para ela, as pessoas pretas enfrentam a desvalorização de sua imagem, cultura, estética e negritude na infância, e é na sala de aula que se produz uma série de estereótipos sobre essas pessoas.

A pesquisa de Anne Caroline Nardi dos Santos (2019), também revelou que a escola tem dificultado o processo de construção de uma identidade positiva para meninas pretas, reproduzindo assim, ideias racistas e sexistas sobre elas. Desse modo, a escola tem perpetuado a cultura do branqueamento, de modo que a descoberta da negritude por parte das meninas pretas, quando

¹ Conceito desenvolvido pela primeira autora do trabalho, em sua tese.

ocorre, se dá fora do ambiente escolar. A tese de Tania Aparecida Lopes (2020), analisou a manutenção do racismo institucional no ambiente escolar. Para aprofundar o tema, a pesquisadora buscou observar denúncias de racismo encaminhados à Secretaria de Educação do Estado do Paraná. No entanto, o acesso a esses dados foi recusado. Diante disso, ela realizou entrevistas com a gestão da Secretaria de Educação, Ministério Público e direções das escolas, o resultado das entrevistas revelou que as medidas adotadas para tratar os conflitos raciais, buscavam apaziguar e generalizar os mesmos, o que impossibilitava estratégias contundentes e pontuais para o enfrentamento ao problema.

Os dados da pesquisa de Tania Aparecida Lopes (2020) demonstram que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP 1/2004), não são efetivadas no cotidiano escolar, expondo estudantes a uma série de violências raciais. Portanto, essas pesquisas em torno das relações étnico-raciais indicam que o passado colonial e racista brasileiro ainda não foi superado e se reinventa para manter os privilégios de grupos que sempre se mantiveram no poder, reproduzindo a desigualdade racial.

Durante muito tempo, a educação em nosso país se restringia às elites brancas que podiam pagar por uma educação de qualidade. Anos mais tarde, quando a educação começa a se tornar pública, as crianças escravizadas eram impedidas de estudar mesmo após libertas, dado as condições materiais para que elas pudessem se dedicar à escola. É importante destacar que a historiografia tem apontado a resistência negra para obter a escolarização, o que indica que mesmo no período da escravidão muitas pessoas pretas conseguiram se alfabetizar e aprender uma língua estrangeira. Essa educação informal, ocorria com a permissão de alguns senhores, padres e através da solidariedade entre escravizados e escravizadas (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Deste modo, é importante pensarmos na educação como parte de um projeto político que pode manter e reforçar a dominação de determinados grupos sociais. O censo de 1950 indicava que as mulheres pretas não conseguiam acessar a educação, pois a maioria delas não eram alfabetizadas, o que conseqüentemente interferia na entrada no mercado de trabalho (GONZALEZ, 2018). Essa condição aumentava os processos de discriminação, em que ter “boa aparência” e “educação” serviam como um filtro para não admitir pessoas pretas, e mesmo aquelas que tivessem alcançado um nível de educação elevada, encontravam dificuldades para entrar no mercado de trabalho (GONZALEZ, 2018).

Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada pelo

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), no ano de 2018, a taxa de subutilização da força de trabalho foi maior entre as pessoas pretas, independentemente do nível de instrução, variando pouco entre aquelas que possuem ensino superior completo. A pesquisa mostra que em todos os níveis de instrução, pessoas pretas ocupadas recebem valores por hora trabalhada inferiores ao de pessoas brancas, tal diferença é maior para as pessoas que possuem ensino superior completo, visto que elas recebem cerca de 10% a menos a hora trabalhada em comparação às pessoas brancas com a mesma instrução.

Assim, para contrapormos o que está posto, acreditamos na potência de uma educação como prática de liberdade que se embasa nas pedagogias anticoloniais, as quais se alinham com a libertação das pessoas pretas e de todas/os oprimidas/os. Neste ensaio teórico (BERTERO, 2011), buscamos compreender a proposta de uma educação anticolonial a partir do pensamento de bell hooks e Paulo Freire. Assim, realizamos uma discussão teórica sobre o conceito de mulheridades pretas e a sua relação com a educação anticolonial, para que possamos avançar na discussão teórica e prática de um mundo sem exploração e opressão.

Desse modo, partimos do pressuposto de que a escola é colonizadora, visto que ela opera a partir da invisibilização da cultura, do conhecimento e das epistemologias africanas, afrodiáspóricas e indígenas, as quais formam a base identitária da sociedade brasileira. Portanto, procuramos observar os processos de colonialidade que operam na educação brasileira e que impedem que as mulheres pretas construam suas mulheridades a partir do ponto de vista de epistemologias e conhecimentos afrocentrados.

Iniciamos, apresentando algumas pesquisas que apontam a presença do racismo e de opressões de gênero no espaço escolar, aspectos que contribuem para a exclusão das mulheres pretas dos processos de escolarização e do mercado de trabalho. A seguir, analisamos a forte presença dos mecanismos da colonialidade na cultura e na educação brasileira. Compreendemos que ainda existe resistência à mudança no campo epistemológico, além dos silenciamentos das alunas/os e de suas diversidades culturais, que impedem o desenvolvimento de uma educação engajada e transformadora.

Por fim, dialogamos com bell hooks e Paulo Freire e, com eles, realizamos uma interlocução teórica sobre caminhos pedagógicos possíveis para o enfrentamento às armadilhas coloniais. Os autores, embora em contextos diferentes, Freire no Brasil, e hooks nos Estados Unidos, possuíam ideias semelhantes sobre os processos educativos. bell hooks escreveu seu livro, *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (2017), a partir de sua experiência na educação

básica em um contexto de segregação racial que os Estados Unidos da América viviam na década de 1950, até o momento de dessegregação que culminou com a finalização de seus estudos no ensino médio e entrada no ensino superior. A autora relata no livro sobre a importância da raça em seus primeiros anos de escolarização, pois foi em escolas somente para negros que conheceu a potencialidade da educação como prática de liberdade executada por suas professoras negras do Sul norte-americano. A intelectual também reporta sobre a importância de Paulo Freire em sua construção enquanto pessoa e profissional. Assim, ela construiu um diálogo lúdico que revela o filósofo e educador brasileiro como um dos pensadores cuja obra lhe deu uma linguagem, pela qual ela pode nomear a realidade educacional e identificar possibilidades de transformação.

Para hooks (2017), conhecer a obra de Paulo Freire foi como beber água no deserto, pois ele conseguia compreender a sua realidade, mais do que as obras escritas por feministas burguesas da época. Freire, também, foi influenciado por hooks, quando questionado pela autora a respeito do sexismo presente em sua escrita, o autor se mostrou aberto e receptivo às críticas recebidas, realizando, inclusive, uma problematização sobre o uso sexista de sua linguagem em sua obra de revisão à pedagogia do oprimido intitulada *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (2013). Nessa obra, o autor admite o uso sexista de sua linguagem ao questionar o uso estratégico e ideológico da afirmação “Quando falo homem, a mulher está incluída”, que, a bem verdade, legítima e afirma uma posição machista e sexista em relação às mulheres a partir e desde a linguagem (FREIRE, 2013).

Processos de colonialidade na educação brasileira

grande parte dos nossos adoecimentos vem do desejo de ser moderno
Obirin Odara

A ideia de avanço e desenvolvimento proposta pela modernidade precisa ser analisada com atenção porque, sob o discurso da mesma, se legitimou práticas racistas e desumanas na sociedade, as quais repercutem na educação até hoje. Walter Dignolo (2017), afirma que a luta decolonial é uma luta epistemológica que deve ser travada nos espaços de produção e reprodução do conhecimento, pois a dominação colonial perpassa a ocupação territorial, dado que ela se expande para o âmbito político e epistemológico. Portanto, é importante lembrar que os processos de colonialidade repercutem no acesso à educação, pois vários mecanismos dentro e fora das instituições foram utilizados para que as populações pretas e indígenas não conseguissem acessar a educação formal.

De acordo com Aline Pereira Costa *et al.* (2020) a garantia de direitos sociais básicos se

relaciona diretamente com a raça, visto que temos um cenário de distribuição de renda desigual, e um estado que se ausenta de criar políticas públicas que permitam o acesso das populações mais vulneráveis. Assim, temos a perpetuação da exclusão social de determinados grupos sociais. Portanto, além das políticas de ações afirmativas, também precisamos de outras ações que movimentem ainda mais as estruturas sociais, visto que o Brasil ainda é um país que guarda sua herança escravocrata, o que gera, por exemplo, o genocídio da população preta, a fome, a falta de trabalho, moradia e dificuldades que influenciam o acesso dessa população e a permanência na escola, na universidade, no mercado de trabalho, entre outros. Concordamos com Costa *et al.* (2020, p. 5), pois também:

Entendemos o Estado como configurador da exclusão social e racial, uma vez que os equipamentos públicos estão situados distantes da parcela da população que necessita de acesso a serviços básicos, sendo saúde e educação os principais deles, ou ainda quando o acesso se dá de forma precária, marcada por problemas de ordem diversa, como a falta de investimentos para a universalização desses mesmos serviços.

A educação, ainda que seja pública no Brasil, não é acessível a todas as pessoas e, muitas vezes, configura-se num lugar onde a pluriversidade de ideias, expressão cultural e religiosa não são respeitadas. Dessa forma, a instituição escolar “[...] retira da sua estrutura organizacional qualquer possibilidade de menção à existência de um outro fora do que se considera a verdadeira figura humana, ela está automaticamente matando” (COSTA, *et al.*, 2020, p. 16). Este processo de apagamento epistêmico e ontológico realizado pelo sistema educacional foi chamado de necroeducação, que:

Formula-se por uma lógica que visa não só perpetuar o racismo estruturante da sociedade, mas por uma política que possibilita o assassinio do *negro* em suas diversas instâncias, o que é legitimado política e socialmente. A necroeducação se constrói por meio de bases, inclusive científicas, que ajudam a perpetuar a guerra racial e a morte, real e simbólica, do sujeito *negro* na educação (COSTA, *et al.*, 2020, p. 13).

Nilma Lino Gomes & Ana Amélia de Paula Laborne (2018), compreendem que as políticas de morte influenciam a educação e geram a morte em massa de corpos negros no Brasil. As pesquisadoras apontam a necessidade de políticas públicas universais que enfrentem o racismo em seu cerne e agrupam as causas relacionadas ao genocídio da população negra como questões ligadas a aspectos “[...] sociais, educacionais, culturais, institucionais, de desigualdade e pobreza” (GOMES; LABORNE, 2018, p. 11). Contudo, elas entendem que o racismo é o que engendra a intensificação dessas causas. Assim, o racismo seria a macrocausa, que é “escondida” na análise de outros fenômenos, como o de classe e ou gênero, por exemplo, que ao não considerar o fator racial, restringe a possibilidade de solucionar os problemas reais, como o genocídio da população preta em

nosso país.

Para ter acesso ao direito à vida é necessário ter acesso à educação, saúde, alimentação e moradia (GOMES; LABORNE, 2018). Contudo, o estado mata diariamente as pessoas pretas e não cria políticas públicas que foquem na redução das desigualdades sociais. Também não se responsabiliza pelo fim da violência contra essas vidas. Por mais que as políticas de ações afirmativas tenham promovido avanços na educação superior do nosso país elas, “[...] ainda não se enraizaram no interior das chamadas políticas universais” (GOMES; LABORNE 2018, p. 6). Por essa razão:

É importante reconhecer que as políticas de ações afirmativas só terão eficácia se acompanhadas de efetivo montante de recursos públicos, de articulação interministerial e interinstitucional, da superação da impunidade aos atos violentos praticados contra a juventude negra pela política, milícia, tráfico e pelos autointitulados cidadãos ‘de bem’ que se julgam no direito de matar jovens negros pela simples suspeita de um ato infracional sem provas. Implicará, também, na urgente articulação e coparticipação entre União, Estados, municípios e DF, na revisão da política nacional de segurança pública, na desmilitarização das polícias e um posicionamento democrático do sistema de justiça e do Congresso Nacional (GOMES; LABORNE, 2018, p. 8).

Em vista disso, quando pensamos numa educação anticolonial não podemos estar alienadas/os de discussões raciais interseccionadas com gênero, sexualidade, classe, capacitismo, entre outras, dado que existem diversos fatores que continuam a empurrar a população preta do nosso país para as margens. Neste sentido, Gomes & Laborne (2018) indicam o racismo como uma macrocausa das mazelas que grande parte da população negra vivencia. As dificuldades encontradas na escola são reflexos de uma sociedade que ainda possui limitações no reconhecimento das pessoas pretas como sujeitas. Deste modo, a educação precisa ser amorosa, precisa lutar pelo fim da dominação junto à sociedade e não estar desconectada dela, visto que uma é reflexo da outra. Desse modo, acreditamos em uma educação problematizadora pautada na perspectiva das pedagogias anticoloniais e engajadas.

Pedagogias anticoloniais a partir de bell hooks e Paulo Freire

Paulo Freire (2020), em *Pedagogia do Oprimido*, nos convida a pensar e questionar o opressor que vive dentro de nós. Para ele a educação precisa se comprometer com a mudança radical da sociedade. Dessa forma, a pedagogia do oprimido é concebida pelo autor como:

Aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2020, p. 43).

bell hooks (2017) aponta que seu processo de escolarização começou em escolas segregadas

dos Estados Unidos. Assim, a prática docente, àquela época, estava ligada à concretização de uma missão, pois as “[...] professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial” (HOOKS, 2017, p. 11). O ato de educar, era também um ato político, visto que “[...] para os negros, o lecionar - o educar - era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista” (HOOKS, 2017, p. 10). bell hooks aprendeu a ver o aprendizado como possibilidade de revolução e transgressão, entretanto, com a integração racial, outro processo se concretizou, pois, a escola se transformou num lugar diferente. Ela começou a se sentir profundamente decepcionada com a prática de ensino empregada por suas/seus novas/os professores, pois era como se ela estivesse numa prisão, suas ideias estavam aprisionadas a um modelo de educação que não dava espaço para a dúvida, para a expressão da realidade vivida pelas/pelos alunas/os.

Dessa forma, o sistema de educação “bancária”, tirou a possibilidade de a sala de aula ser um espaço de entusiasmo, de sonho e liberdade. Este tipo de educação age para manter a ordem e as estruturas que oprimem, além disso, não reconhece estudantes como parte do processo de construção do conhecimento, mas como depositários deste e, portanto, nesse sistema, as pessoas são reconhecidas como coisas, como “pessoas arquivadas” (FREIRE, 2020). A concepção “bancária” da educação não possibilita a invenção, a criatividade, a colaboração em sala de aula, não é uma educação em que o amor está presente, visto seu compromisso com a continuidade das estruturas de dominação (FREIRE, 2020). Em linhas gerais, a educação bancária, doravante colonizadora de mentes e corpos, cria uma relação pedagógica que desprivilegia e coloca à margem minorias sociais justamente por não levar em conta, na produção de conhecimento, as experiências sociais incorporadas desses grupos. Portanto, a pedagogia bancária exclui os educandos do processo de aprendizagem a nível cognitivo (conteúdos depositados de fora para dentro do aluno) e social (exclui-se o corpo e seus marcadores sociais da diferença - raça, classe, gênero, sexualidade e outros - do processo pedagógico).

Neste sentido, podemos afirmar que a sala de aula colonial, reforça os estereótipos de que mulheres pretas são intelectualmente inferiores, e incapazes de aprender. Essas mulheres recebem a mensagem de que precisam se esforçar muito para serem reconhecidas como inteligentes. Um exemplo disso, é o caso de Luísa, uma mulher preta cuja história foi descrita na pesquisa de mestrado da psiquiatra e intelectual preta Neusa Santos Souza (1981). No caso de Luísa, identificamos que a construção da sua subjetividade foi influenciada pela ideia de que ela não era tão boa quanto queria mostrar e provar. Esse comportamento era reforçado pelas estruturas de

dominação que moldam a educação. Desse modo, Luísa não se sentia verdadeiramente suficiente, pois não era reconhecida em sua humanidade, e o fato de tirar boas notas, e de ser uma boa aluna, não repercutia em outras áreas da sua vida, dado que o conhecimento aprendido na sala de aula - colonial - não foi capaz de promover uma consciência crítica sobre a sua realidade enquanto pessoa e mulher preta no mundo. Não foi capaz de encorajar a superação de sua baixa autoestima, seu ódio por si mesma, e seu pavor em se relacionar com pessoas de cor.

Semelhante ao que aconteceu com Luísa, bell hooks (2017) observou que “[...] os alunos oriundos de grupos marginais que tinham permissão para entrar em faculdades prestigiadas e predominantemente brancas eram levados a sentir que não estavam lá para aprender, mas para provar que eram iguais aos brancos” (HOOKS, 2017, p. 14). Para se tornarem “seres para o outro” como compreende Freire (2020), para se integrarem e se ajustarem ao sistema. Sobre isso, hooks (2017) revela como se sentiu decepcionada com a educação que recebeu a partir do sistema de integração racial. Para ela, era visível a diferença entre uma educação que reforça a dominação e uma que estimula a prática da liberdade. Portanto, compreendemos que quando a educação não liberta, ela pode estimular a construção e produção de uma mulheridade preta colonizada. bell hooks (2017) e Paulo Freire (2020), assim como outras/os educadoras/os, nos convocam a lutar por uma educação que promova a vontade de aprender, que a sala de aula não seja um lugar estático, livre de inovação, criatividade e emoção. Que possa ser um lugar de entusiasmo e prazer. Em Paulo Freire, a prática pedagógica visa se fazer de forma conjunta, em que aluna/o e professor/a constroem o conhecimento e aprendem a partir da realidade que vivem, tensionando e questionando a teoria e a prática que partilham (STRECK, 2015).

A pedagogia engajada de bell hooks (2017) possui influência da educação problematizadora proposta por Paulo Freire, do pensamento feminista radical e da filosofia budista de Thich Nhat Hanh. Assim, suas “[...] práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras” (HOOKS, 2017, p. 20). Em sua afirmação e defesa por uma pedagogia engajada, a autora declara que a pedagogia engajada é mais exigente que as pedagogias feministas e críticas, pois daria ênfase no bem-estar dos estudantes e encorajaria educadores e educadoras comprometidos com uma educação como prática de liberdade a se comprometerem ativamente com o processo de autoatualização de seus estudantes. A pedagogia engajada é, portanto, um modo de habitar o espaço da sala de aula e de fazer no processo pedagógico que valoriza a expressão do estudante e incentiva, para isto, o crescimento e engajamento ativo dos/as docentes com o processo de ensino-aprendizagem.

Ao começar a lecionar, ela estabeleceu algumas prioridades para a sua prática, como a busca por um espaço de entusiasmo na sala de aula, o que para o ensino superior era um ato de transgressão. hooks, contudo, compreendeu que era preciso flexibilizar a forma de aprendizagem e, assim como Paulo Freire (2020), enxergava a importância de reconhecer a realidade de cada estudante, ter um profundo interesse sobre a história que constitui cada pessoa que compõem a sala de aula, ouvir suas vozes, seus interesses e suas motivações, o qual se constitui num ato de tornar-se sujeita:

Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de ‘erguer a voz’, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito - a voz liberta (HOOKS, 2019, p. 38-39).

Para isso, é fundamental criar práticas pedagógicas em que a valorização das pessoas enquanto sujeitas seja algo essencial para o ensino-aprendizagem, pois, desse modo, a sala de aula seria um lugar aberto à transformação e as diferenças. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2021), compreende que ensinar exige a eliminação da discriminação, seja ela de raça, de gênero e/ou classe. Deste modo, cabe ao professor “[...] desafiar o educando com quem comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (FREIRE, 2021, p. 39), a pensar criticamente sobre a realidade que vive, a criar suas próprias formas de lutar pela democracia, a qual não é possível existir entre práticas preconceituosas e autoritárias.

Ensinar com abertura exige profundo respeito pelas pessoas e seus saberes. Freire (2021) compreende que professores podem aproveitar a experiência das/os estudantes e relacionar com os conteúdos propostos, buscando promover discussões conectadas às políticas públicas do país, por exemplo. Assim, para o autor, evitamos a transferência de saberes, visto que na educação como prática de liberdade, o conhecimento é construído de forma conjunta. Desta forma, ensinar é diferente de transferir conhecimento, tendo em vista que, nessa abordagem epistemológica, praticar a teoria, saber escutar, abertura para o diálogo, comprometimento, alegria, esperança e curiosidade são condições indispensáveis para o processo pedagógico.

A educação também possui uma dimensão sagrada, pois o ato de ensinar pode colaborar para o desenvolvimento intelectual e espiritual das/os estudantes (HOOKS, 2017). A obra do monge budista Thich Nhat Hanh (1926-2022), influenciou o pensamento de bell hooks, pois ele acreditava que o poder da educação contribuía para a formação profissional de estudantes, bem como parte da formação da pessoa no mundo, na sua convivência com outras pessoas. Assim, essa educação precisa ser ativa, integrada, precisa considerar o contexto e conhecimentos múltiplos para se viver

na e em comunidade.

Diferente disso, hooks (2017) observou muitas formas de dominação no ato de ensinar, em que o conteúdo programado não contemplava de forma aprofundada as discussões sobre raça e sexualidade, por exemplo. Geralmente essas discussões eram feitas de maneira superficial, sem conexão com os temas estudados anteriormente, como se fosse um assunto à parte, muitas vezes sendo citado como pouco relevante, o que contribui para a sua desvalorização. Neste sentido, bell hooks (2017) aponta para a inclusão marginal a que trabalhos de intelectuais negros e de mulheres estão submetidos em uma academia colonial, incluídos de forma parcial e/ou subalterna em uma diversidade de currículos universitários. Por isso, para a intelectual antirracista, se faz urgente que a educação reconheça a importância da diversidade cultural, não como discurso retórico que não produz mudança, mas como desconstrução de antigas epistemologias que transformem a sala de aula e nossos modos de ensinar e aprender, culminando na eliminação de uma cultura de violência na academia.

Ainda, conforme hooks (2017), muitos professores também não sabem lidar com as emoções na sala de aula, exatamente porque o modelo de educação “bancária” não permite que as pessoas falem de suas realidades, expressem seus desejos, assim elas são frequentemente coisificadas. Essa maneira de conceber o processo pedagógico, qual seja um lugar desincorporado, neutro, objetivista e universalista, tem respaldo no modelo filosófico metafísico ocidental que separa corpo e mente na relação pedagógica (NOGUEIRA, 2012; HOOKS, 2017). Essa é uma realidade a qual professores e professoras, em formação e/ou em atividade, precisam lidar criticamente, pois, ainda que existam avanços do ponto de vista da formação inicial que colocam estudantes de licenciatura cada vez mais cedo em contato com a realidade da escola e da sala de aula - a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa de Residência Pedagógica² -, ainda há primazia da formação instrumental em detrimento da relação no processo pedagógico. bell hooks (2017), refere-se ao *eros* como força que pode auxiliar professores/as e alunos/as no esforço para sua autoatualização, de modo a utilizar essa energia na sala de aula como força que auxilia na produção de conhecimento e imaginação crítica.

Desse modo, compreender a presença do *eros* em sala de aula é suspender a distinção

² O Pibid e a Residência Pedagógica, criados em 2007 e 2018 respectivamente, são programas financiados pelo governo federal, em regime de colaboração com universidades, escolas estaduais e municipais. Ambos estão vinculados à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e oferecem a estudantes de cursos de licenciatura a possibilidade de uma formação que integre teoria e prática a partir da vivência do cotidiano escolar antes da conclusão da graduação. Importante salientar que estes programas de formação inicial fazem parte de uma luta que visa qualificar a formação docente colocando, sobretudo as licenciaturas, em um lugar de protagonismo na formação de futuros professores.

convencional entre público e privado, partindo do pressuposto de que afetos como amor, raiva e medo podem e vão estar presentes na relação e no processo pedagógico³. A falsa noção de que a educação é neutra e de que os agentes da educação podem fazer uso de uma prática pedagógica desapaixonada, leva educadores/as a falsa de crença de que sentimentos e afetos podem descredibilizar sua prática. bell hooks (2017) entende que o medo pode dificultar as relações entre alunas/os e professoras/es, e que o surgimento das emoções é potente para a construção de novos saberes, pois “[...] permitir a manifestação de sentimentos de carinho e da vontade de promover o crescimento de determinados alunos na sala de aula - de expandir e abraçar a todos - vai contra a noção da privacidade da paixão” (HOOKS, 2017, p. 262).

bell hooks (2013) constatou que muitos professores consideram um lugar “seguro”, aquele em que estudantes não discordam e assumem uma postura submissa e silenciosa em sala de aula. Esse tipo de prática afeta principalmente estudantes pretas/os que não se sentem “seguras/os” nestes espaços. Assim, “[...] alguns expressam o sentimento de que, se simplesmente não afirmarem sua subjetividade terão menos probabilidade de serem agredidos” (HOOKS, 2017, p. 57). É por isso que Paulo Freire (2020, 2021) e bell hooks (2017) expressam a sua aposta numa educação em que as pessoas sejam respeitadas e criticam as estruturas capitalistas que promovem a desalienação e exploração das pessoas, infringindo a elas violências de todos os tipos. Eles nos convidam a questionar a existência de um potencial opressor que pode viver dentro de nós. Tal pergunta por mais complexa que seja, torna-se importante para que possamos exercer a práxis libertadora, pois “[...] somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora” (FREIRE, 2020, p. 43). bell hooks corrobora a proposição de Paulo Freire sobre a autovigilância necessária para todas as pessoas comprometidas com uma práxis crítica e libertadora ao afirmar que:

É preciso lembrar, enquanto pensamos criticamente sobre dominação, que nós todos temos a capacidade de agir de maneiras que oprimem, dominam, machucam (seja esse poder institucionalizado ou não). É preciso lembrar que, primeiro, precisamos enfrentar o opressor em potencial dentro de nós - precisamos resgatar a vítima em potencial dentro de nós. Caso

³ Nos estágios de docência orientada de uma das autoras, o medo de falar sobre assuntos relacionados à marcadores sociais de classe, raça e gênero era constante, sobretudo pelo fato disso gerar o afastamento dos/as estudantes em relação ao tema abordado. Existia um medo que a minha fala fosse mal interpretada, que minhas palavras fossem vistas como apenas confrontação, ou pior, vitimização. Tinha medo que recaísse sobre mim, os estereótipos associados à subjetividade das mulheres pretas, como o de raivosa, designação utilizada quando elas estão falando de assuntos que impactam profundamente a vida dessas mulheres. Eu não queria ser conhecida como a professora agressiva e sabia que, mesmo falando calmamente, ainda assim, como uma forma de fuga, e evitação, a má interpretação da minha fala poderia ser um motivo para não tocar no assunto, para não refletir sobre ele. Eu tinha medo que isso acontecesse, pois tinha o compromisso de discutir assuntos considerados complexos e “espinhosos”, mas necessários a formação de pedagogas/os e psicólogas/os.

contrário, não podemos ter esperança de liberdade, de ver o fim da dominação (HOOKS, 2019, p. 60).

Vale apontar para a concepção de violência como socialização em que bell hooks compreende o que denomina como políticas de dominação. Para a educadora e intelectual antirracista, a sociabilidade da violência está no cerne das sociedades coloniais, em que se instaura uma cultura de dominação patriarcal supremacista branca capitalista imperialista (HOOKS, 2019; 2022). Em outros termos, estamos imersos, desde o período colonial até os dias de hoje, em “[...] um senso de significados, valores e propósitos compartilhados” (HOOKS, 2022, p. 25) por uma supremacia branca que se fundou como estrutura social através de valores burgueses e na exploração, via violência e dominação, de outros povos e nações. Com isso, o alerta de bell hooks refere-se à convergência de dois impulsos contraditórios que emergem em uma sociedade supremacista branca. O primeiro impulso é a insistência na promoção do crescimento e, a segunda, na inibição desse crescimento (HOOKS, 2019).

A pedagogia do oprimido desencadeia a criticidade das/os oprimidas/os em relação a sua realidade que, ao se reconhecerem como oprimidas/os, buscam a sua libertação e, sendo sujeitas da sua própria luta, comprometem-se com a práxis, e posteriormente com a transformação. Assim, a pedagogia do oprimido torna-se uma pedagogia de mulheres, homens, crianças e de pessoas, logo, é importante que se faça a “[...] expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária” (FREIRE, 2021 p. 57).

Deixar de ser objeto para tornar-se sujeito é um processo que Paulo Freire e bell hooks sempre defenderam como parte fundamental de uma educação como prática de liberdade, porém nem sempre as condutas de professores e professoras se direcionam ao desenvolvimento de relações horizontais. Muitas vezes, a sala de aula reforça a “outrização” e dominação das pessoas, não possibilitando um espaço de questionamento da realidade da/o oprimida/o, estimulando a sua subordinação as esferas de dominação, assim, “[...] os oprimidos, como objetos, como quase ‘coisas’, não têm finalidades. As suas, são finalidades que lhes prescrevem os opressores” (FREIRE, 2020, p. 63). Portanto, como indica Paulo Freire (2020), para comparecer à luta é preciso sair desse estado de quase coisas, este processo visa o rompimento da incorporação e integração das pessoas ao mundo da opressão, visa a superação da contradição educador-educandos. Logo, o diálogo é um elemento fundamental de uma educação libertadora e, portanto, não existe uma voz que está acima das outras, que dita regras, que domina, que detém todo conhecimento, que é autoritária e abusiva. Aquela/e que fala, também escuta, também é educada/o enquanto educa

(FREIRE, 2020).

Na sala de aula em que a dialogicidade se faz presente, professores não assumem a função exclusiva sobre o que acontece, pois nesse tipo de interação estudantes e professores são responsáveis pela aprendizagem e cooperam entre si para que o ambiente escolar seja um lugar agradável e prazeroso (HOOKS, 2017). Assim, não existe uma fórmula de como as coisas devem acontecer na sala de aula, pois a pedagogia engajada “[...] afirma que cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino” (HOOKS, 2017, p. 21).

Por uma sala de aula afrocentrada: algumas pistas

Para Freire (2020, p. 110) “[...] não há diálogo, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”, assim, “[...] sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”. A comunicação aberta faz parte dos elementos que compõem o amor que, segundo hooks (2020), é anti-dominação; em suas aulas ela solicita que suas/seus alunas/os escrevam e depois leiam em voz alta. Dessa forma, todas as vozes são escutadas e todas as diferenças e singularidades que cada voz carrega recebe atenção e reconhecimento (HOOKS, 2017). Essa foi a maneira encontrada por ela para que o diálogo não acontecesse somente com a figura da professora e um aluno, mas *com* e *entre* todos os envolvidos no processo pedagógico. Escutar o que cada pessoa tem a dizer cria conexão, empatia e aprendizado mútuo, pois muitas pessoas viveram ou passaram por situações semelhantes e diversas, o que também possibilita que se tencione as relações de poder na sociedade, já que as estudantes mais favorecidas não encontram o mesmo “desprivilégio” neste tipo de contexto (HOOKS, 2017).

É comum que muitas pessoas que fazem parte de círculos progressistas defendam determinadas causas enquanto deixam outras de lado, conforme seus interesses. hooks (2006), compreende que precisamos de uma ética do amor para buscar uma transformação coletiva da sociedade em contraposição aos interesses autocentrados. Quando possuímos uma ética do amor, conseguimos ampliar nossa visão sobre a política de dominação e, para isso, precisamos desenvolver nossa consciência crítica que inaugura o processo de descolonização de quem somos, promovendo a auto recuperação. O amor em nossas vidas, na prática em sala de aula, é um ato de transgressão, precisamos urgentemente transgredir e eliminarmos as raízes coloniais que moldam nossas ações.

Neste sentido, alguns estudos realizados no Brasil vislumbram pedagogias anticoloniais que foram produzidas a partir da vontade de romper com a dominação, assim podemos citar: a

pretagogia de Geranilde Costa e Silva (2013), a pedagogia bixa de Samilo Takara (2017), a pedagogia, autonomia e mocambagem de Allan Rosa (2013), e a pedagogia da encruzilhada de Luiz Rufino (2019). Brevemente discutiremos a importância do primeiro trabalho citado, como exemplo de uma pedagogia anticolonial profundamente engajada com a luta antirracista.

A pesquisadora Geranilde Costa e Silva (2013), em seu estudo de doutorado, propôs a pretagogia, que é uma “[...] pedagogia de preto, para preto e branco” (SILVA, p. 195) e que possui um referencial teórico-metodológico que se baseia nos valores e saberes africanos como “[...] a ancestralidade, tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual, produtor de saberes, religiosidade, noção de território enquanto espaço-tempo” (SILVA, 2013, p. 35). O estudo foi importante para a formação dos professores que atuavam nos quilombos do Ceará e que fizeram parte do *I curso de Especialização em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes* promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Sua pesquisa contribuiu para a aplicação da Lei Federal nº 10.639/03, visto que a pesquisadora buscou atuar na formação de professores por meio da valorização das manifestações artísticas, religiosas e populares afro-brasileiras e afro-cearenses a partir da cosmovisão africana e indígena, assim:

A presença da população de matriz africana no Ceará evidencia-se por meio de manifestações culturais nas mais diversas áreas, desde as Irmandades dos Homens Pretos e Pardos no Ceará, funcionando como espaços de autonomia e sociabilidade de escravos e libertos. Do Maracatu, Festas de Reis, Congadas, que se remetem ao universo da realeza africana. Do Bumba-meu-boi ou boi-bumbá representando a resistência negra frente às humilhações impostas pelos seus senhores. Do uso de expressões e/ou palavras de origem banta, como: cachaça, caponga, angu, etc. Da prática da Umbanda, do Catimbó e do Candomblé, enquanto expressões ligadas ao universo religioso afro-brasileiro. Da capoeira e o maculelê (também conhecido como Maneiro Pau na região do Cariri), que fazem alusão aos bailados dos guerreiros africanos enfrentando seus agressores. Na feitura de pratos da gastronomia local, por exemplo: feijoada e maxixada. Como também a confecção dos bordados com fios de algodão e ainda com produção de utensílios domésticos com palha como, por exemplo: cestos e sacolas (SILVA, 2013, p. 38-39).

Mesmo diante desse enorme repertório cultural, Silva (2009) percebeu que no currículo das escolas não havia o conhecimento e nem o reconhecimento da origem e importância de tais manifestações. O fato era justificado pelas professoras/es como falta de conhecimento sobre o tema, contudo “[...] as temáticas curriculares são tratadas a partir de uma visão eurocêntrica e/ou judaico-cristã, como, por exemplo, o Natal e o carnaval” (SILVA, 2013, p.42). Por isso, para realizar a intervenção e começar a desenvolver a pretagogia, a pesquisadora teve que fazer um trabalho duplo. Primeiro, analisar as referências bibliográficas utilizadas para depois tentar promover um diálogo entre diferentes perspectivas, e inserir a cosmovisão africana no currículo. Outro aspecto importante é que ela tinha um tempo reduzido para suas intervenções, o que gerava

desânimo, além de não ter conseguido a liberação de professores para participarem das atividades.

A pesquisadora também utilizou Paulo Freire para embasar as suas intervenções. No sentido de não impor a sua visão, mas de dialogar sobre o que estava sendo ensinado, buscando o que cada uma sentia e pensava sobre o tema. Consideramos este estudo extremamente relevante, pois muitas educadoras tinham opiniões extremamente preconceituosas em relação às religiões de matriz africana e o curso conseguiu mudar esse olhar estigmatizado sobre o tema. A pesquisa foi muito potente, pois promoveu diferentes atividades que propiciaram maior consciência crítica quanto às questões raciais, neste sentido “[...] a aprendizagem como a prática docente não se limita ao uso da razão e, tampouco, a questões técnicas” (SILVA, 2013, p. 102), pois:

A Pretagogia ousa romper com o modelo ainda preponderante na academia em que a formação de professoras é pautada pela racionalidade. Cabe então afirmar que a Pretagogia tem uma pedagogia própria, isso quer dizer que tem um corpus de estudo definido, requer para isso metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem alicerçadas em princípios e valores africanos e afro-brasileiros, daí poder se afirmar que só há ensino e aprendizagem quando há corpo e mente, razão e sentimento, atuando de forma integrada (SILVA, 2013, p. 102-103).

Assim, docentes e estudantes foram convidadas/os a moverem seus corpos, a tocar tambor, a dançar músicas africanas e/ou afro-brasileiras, conhecer terreiros e vivenciar outras formas de manifestar-se e interagir no mundo, pois, “[...] na perspectiva da pretagogia, falar de aprendizagem é falar de um corpo integrado, ou seja, de um corpo inteiro que pensa e sente” (SILVA, 2013, p. 72). A sala de aula colonial, não permite que as emoções façam parte do ensino-aprendizagem, elas são consideradas inimigas deste processo, como se a experiência intelectual estivesse separada das emoções, este é um pressuposto que precisa ser repensado (HOOKS, 2017). Silva (2013) compreende que é preciso a aplicação da Lei no 10.639/03 e que, para isso, seria necessário explorar a temática mais do que uma vez ao ano, além do que é feito no dia da consciência negra, pois a discussão precisa ocorrer de forma profunda, sobre como as relações raciais são manifestadas na estrutura, dentro e fora das instituições.

É preciso que as crianças pretas se sintam bem no espaço escolar e sejam representadas de forma positiva. Para isso, é importante que educadores tenham conhecimento sobre a temática racial e trabalhem com ela em diferentes momentos do ano. A escola é um dos lugares em que a criança passa grande parte do seu tempo e conhece outras culturas, outras etnias, assim pode ter a possibilidade de aprender e construir um mundo com mais diversidade e respeito às diferenças ou pode simplesmente tratá-las com preconceito. Assim, cabe aos professores, pais e a sociedade civil, estarem atentos as manifestações de discriminação que acontecem na sala de aula para que nenhuma criança seja prejudicada no seu processo de aprendizado e na formação de sua identidade e

autoestima. Portanto, uma educação anticolonial é importante para afirmar as *mulheridades pretas*, para que elas sejam construídas a partir de uma visão que não as colonize. Esse é o papel de uma educação transgressora, de uma educação como prática liberdade que tenha como princípio fundante o amor.

Considerações Finais

Este trabalho nos permitiu apontar questões importantes para o avanço das políticas decoloniais na educação a partir das contribuições de Paulo Freire e bell hooks. Primeiramente, verificamos a permanência da estrutura colonial nos espaços educativos, o que tem uma forte influência sobre a forma como a educação é pensada e praticada no Brasil. A sala de aula colonial contribui para o silenciamento dos/as educandos/as de diferentes formas, causando impactos profundos em suas subjetividades. A escola, tal como ela está posta hoje, carregada desses traços coloniais e opressores, tem estado mais a serviço da morte dos sujeitos/as do que a afirmação de suas potencialidades.

Os caminhos traçados ao longo da história do Brasil, buscaram a construção de uma nação que se diz miscigenada, mas que realiza o apagamento dos elementos da cultura africana e indígena. Este caminho não foi trilhado ocasionalmente e, sim, através de políticas de governo que buscam manter até atualidade os privilégios de uma elite branca. Ainda hoje, as mulheres pretas estão na base da pirâmide social brasileira e do mundo, com remunerações baixas, desvalorizadas socialmente e com muitas dificuldades de acesso à educação, realizando os serviços inferiorizados pelas sociedade ou sendo vistas como “mulata exportação”, tal qual denuncia Elisa Lucinda em forma de poema o modo como as mulheres pretas são tratadas na sociedade patriarcal brasileira, de modo a apenas servir para satisfazer as vontades sexuais brancas dominantes (SANTANA, 2011).

A ausência de diálogo e de amor na educação, conceitos apresentados como essenciais no processo pedagógico defendido por Freire e hooks, são uma herança do pensamento colonial. Nesse ínterim, se compreende a educação como um espaço de manutenção do *status quo*, reprodutor de desigualdades, preconceitos e violências. As mulheres que conseguem permanecer nos espaços educativos, como o espaço da universidade, por exemplo, buscam estratégias de apoio e representação entre outras mulheres pretas que, muitas vezes, não estão em espaços educativos formais, pois não encontram nas instituições acolhimento e incentivo à permanência. Em síntese, a dualidade cartesiana entre mente e corpo que separa afetos/emoções de um lado, geralmente fora da sala de aula; e razão/cognição de outro, este restrito ao espaço educacional, desconsidera a

experiência integral do corpo em sala de aula. Mulheres e homens negros da classe trabalhadora veem suas experiências sociais apagadas quando entram em salas de aula que partem de uma prática pedagógica vinculada à valores burgueses. Como nos ensina bell hooks, é importante que educadores comprometidos com uma educação como prática de liberdade confrontem marcadores sociais de classe, raça e gênero em suas práticas a partir da perspectiva dos estudantes, mas de seus próprios testemunhos. Nesse sentido, uma educação afrocentrada prescinde de uma concepção e práticas de educação incorporadas.

É importante a construção de espaços de reflexão na escola e fora dela, além de reconhecer o espaço escolar não apenas como um local de reprodução, mas também de intervenção e de construção de metodologias ativas de transformação. Esse é um caminho possível. Quando a reflexão está viva, especialmente no ambiente escolar, nos comprometemos a assumir a educação como um movimento de luta constante contra todos os tipos de opressão e violência.

Referências

BERTERO, Carlos Osmar. Réplica 2 - O Que é um Ensaio Teórico? Réplica a Francis Kanashiro Meneghetti. **Revista de administração contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 338-342, 2011.

BUCZENKO, Gerson. Ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem** v. 10, n. 1, 2019, p. 30-40.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio Do Lar Ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. 6ª Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Aline Pereira da; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SILVA, Heloise da Costa. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-22, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2020.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da Crueldade: Racismo e Extermínio da Juventude Negra. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-26, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Lélia Gonzalez: primavera para as rosas negras**. UCPA Editora, 2018.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra.** São Paulo: Editora Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **Escrever além da raça: teoria e prática.** São Paulo: Elefante, 2022.

HOOKS, bell. **Love as the practice of freedom.** In: *Outlaw Culture: Resisting Representations.* Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243–250.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas.** São Paulo: Elefante, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil 2018.** Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua 2019.** Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

LOPES, Tania Aparecida. **O racismo institucional no cotidiano das relações sociais do espaço escolar no Estado do Paraná.** Tese (Doutorado em Educação), Curitiba: Universidade Federal do Paraná UFPR, 2020.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade o lado mais obscuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

NOGUEIRA, R. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, p. 62-73.

ROSA, Allan da. **Pedagogia, Autonomia e Mocambagem.** 1ª Ed. - Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019.

SANTANA, Patrícia Maria dos Santos. A poesia combatendo estereótipos: uma análise de “Mulata Exportação” de Elisa Lucinda. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, v. 2, n. 5, p. 205-218, 2011.

SANTOS, Anne Caroline Nardi dos. **Meninas negras em mulheres negras: identidade étnico-racial na escola.** Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais), São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2019.

SILVA Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org). **História da educação do negro e outras histórias.** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília - Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Geranilde Costa e. **O Uso de Literatura de Base Africana e Afrodescendente junto a Crianças de Escolas Públicas de Fortaleza: Construindo Novos Caminhos para Repensar o Ser**

Negro. Dissertação (Mestrado em Educação), Fortaleza: Universidade Federal do Ceará - UFC, 2009.

SILVA, Geranilde Costa e. **Pretagogia**: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as. Tese (Doutorado em Educação Brasileira), Fortaleza: Universidade Federal do Ceará - UFC, 2013.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Graal. 1983.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Autêntica, 2015.

TAKARA, Samilo. **Uma pedagogia bicha**: homofobia, jornalismo e educação. Tese (Doutorado em Educação), Maringá: Universidade Estadual de Maringá - UEM, 2017.

Recebido em: 16 de fevereiro de 2023.

Aprovado em: 15 de abril de 2023.