

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

JÚLIA MARIA DE OLIVEIRA CAMPOS

**O PENSAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE BELL HOOKS
PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Recife

2023

JÚLIA MARIA DE OLIVEIRA CAMPOS

**O PENSAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE BELL HOOKS PARA A
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Direitos Humanos. Área de concentração: Direitos Humanos e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. ARISTEU PORTELA JÚNIOR

Recife

2023

Catálogo na fonte

Bibliotecária Lílian Lima de Siqueira Melo – CRB-4/1425

C198

Campos, Júlia Maria de Oliveira

O pensamento político-pedagógico de Bell Hooks para a educação em direitos humanos / Júlia Maria de Oliveira Campos. – Recife, 2023.

116f.

Sob orientação de Aristeu Portela Júnior.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, 2023.

Inclui referências.

1. Direitos humanos. 2. Bell Hooks. 3. Educação. 4. Feminismo negro. I. Portela Júnior, Aristeu (Orientação). II. Título.

400 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2023-124)

JÚLIA MARIA DE OLIVEIRA CAMPOS

**O PENSAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE BELL HOOKS PARA A
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Direitos Humanos. Área de concentração: Direitos Humanos e Sociedade.

Aprovado em: 24/04/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Aristeu Portela Júnior (Orientador)

Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

Prof. Dr. Elton Bruno Soares de Siqueira (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a. Dr^a. Denise Maria Botelho (Examinadora Externa)

Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

A DEUS, o maior orientador da minha vida.

A Ele a honra, a glória e o louvor.

À minha ancestralidade.

Em especial, a minha avó Lourdes (em *memória*)

e a minha mãe Darcy, que juntas me educaram

com seus saberes libertadores.

Em seus nomes, sou grata a todas as mulheres

guerreiras (re)existentes,

costureiras do tecido da vida e

que me ensinam a resiliência na prática.

Muito Obrigada!

RESUMO

Esta dissertação é fruto das reflexões acerca do pensamento político-pedagógico de *bell hooks* – professora negra norte-americana, teórica feminista, historiadora da educação e crítica cultural –, a qual narra o seu pensamento a partir da sua própria vida. Seu fazer pedagógico crítico e revolucionário é inspirado no educador e filósofo Paulo Freire, mas, sobretudo, na sua experiência como aluna no período da segregação racial e, posteriormente, como docente universitária. Suas reflexões sobre a educação como prática de liberdade trazem evidências teórico-analíticas acerca das metodologias e processos pedagógicos que naturalizam as desigualdades atravessadas por relações de poder, e que atribuem ao patriarcado capitalista imperialista de supremacia branco uma posição dominante sobre os demais sujeitos. Sendo assim, a proposta central desse estudo é analisar as contribuições do pensamento político-pedagógico da referida autora para a educação em direitos humanos. São examinadas as teorias, os conceitos e metodologias que hooks utiliza para definir a educação como prática de liberdade; o modo como o seu pensamento dialoga com os fundamentos epistemológicos, sociais e culturais da pedagogia crítica de Paulo Freire e do feminismo negro; e a dimensão política da pedagogia crítica da filósofa com a interseção das categorias de raça, gênero e classe social. Para tanto, foi conduzido um estudo bibliográfico, cujo foco é averiguar no material teórico - conceitos, fundamentos e um conjunto de ações estruturadas, acerca da educação como prática de liberdade cunhada por hooks.

Palavras-chave: bell hooks; direitos humanos; educação; feminismo negro.

ABSTRACT

This dissertation is the result of reflections on the radicalization of the political-pedagogical thought of bell hooks – Black teacher, feminist theorist and cultural critic – who narrates her thinking from her own life. Her critical and revolutionary pedagogical work is inspired by the Educator and Philosopher Paulo Freire, but above all, by her experience as a student in the period of racial segregation, and also as a University Professor. His reflections on education as a practice of freedom provide theoretical and analytical evidence about the methodologies and pedagogical processes that naturalize the inequalities traversed by power relations, and that attribute to the white supremacist imperialist capitalist patriarchy a dominant position over other subjects. Therefore, the main purpose of this study is to analyze the contributions of the aforementioned author's political-pedagogical thought to human rights education. It is also intended to examine which theories, concepts and methodologies the Author uses to define education as a practice of freedom; examine how the author's thought dialogues with the epistemological, social and cultural foundations of Paulo Freire's critical pedagogy and black feminism; and relate the political dimension of the author's critical pedagogy to the intersection of the categories of race, gender and social class. Therefore, a bibliographical study was conducted, whose focus is to investigate the theoretical material - concepts, foundations and a set of structured actions, about education as a practice of freedom coined by hooks.

Keywords: black feminism; bell hooks; education; human rights.

LISTA DE A BREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ETE	Escola Técnica Estadual
EUA	Estados Unidos da América
IDAC	Instituto de Ação Cultural
LGBTQIAP+	Lésbicas, <i>Gays</i> , Bissexuais, Travestis e Transexuais, <i>Queers</i> , Intersexuais e Assexuais e outras identidades de gênero usadas pelos membros dessa comunidade.
ONU	Organização das Nações Unidas
PE	Pernambuco
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TV	Televisão
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNICAMP	Universidade de Campinas
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	TORNAR-SE BELL HOOKS: TRAJETÓRIA INTELLECTUAL E POLÍTICA.	19
2.1	De Glória Jean Watkins à bell hooks.	19
2.2	Tornando-me bell hooks: trânsito da margem ao centro.	31
3	FEMINISMO NEGRO	41
3.1	Mulheres negras e feminismo	41
3.2	Pedagogia feminista	57
4	DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E BELL HOOKS	64
4.1	Trajectoria e pensamento de Freire	64
4.2	Influências de Freire em bell hooks.....	74
5	O PENSAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE BELL HOOKS	85
5.1	Sistematização do pensamento político-pedagógico de bell hooks a partir da Trilogia do Ensino.....	85
5.2	Contribuições de bell hooks para a educação em direitos humanos.	94
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	111

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa é o resultado da construção de narrativas que habitam a encruzilhada – potência epistemológica que se transformou em campo teórico que analisa os múltiplos sistemas de opressão a partir das experiências conceituais relacionadas à matriz afro-brasileira – a interseccionalidade. Foi constituída de diálogo com professores e professoras, mas também, das vozes e conhecimentos dos sujeitos sociais e de sua dimensão histórica, valorativa, cultural, filosófica e estrutural que compõe a interseccionalidade do lugar que ocupo. As fontes concebidas por histórias da vida real enriquecem o campo das ciências sociais e humanas - sobretudo a educação, porque nos fazem pensar um novo modelo de sociedade calcada no direito à dignidade humana.

Através deste contexto, busco aproximação para evidenciar e localizar a história, os desafios e lutas que tangenciam as experiências da mulher negra e periférica no Brasil, ao mesmo tempo que pretendo refletir sobre as contribuições dos múltiplos saberes que elas têm a oferecer. Assim, as reflexões contidas nesse trabalho foram produzidas abarcando materiais bibliográficos, teóricos e vivências de pensadores, filósofos e filósofas, professores e professoras - especialmente afrodescendentes como: Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Lélia Gonzalez, Patrícia Hill Collins, Stuart Hall, Paulo Freire, e sobretudo, nas experiências narradas por bell hooks¹ dialogando comigo mesma.

Escrever sobre hooks permitiu-me uma reflexão sobre a vida. Pois, apesar deste trabalho versar sobre a contribuição do seu pensamento para a educação em direitos humanos do ponto de vista da sua trajetória acadêmica e intelectual, ele também está diretamente interligado ao meu caminhar pelo processo de emancipação social e político, pois dá amplitude às minhas aprendizagens, contribuindo com o meu jeito de ensinar e escrever resistências e pertencimentos. Me faz refletir sobre as condições de tornar-se bell hooks – nascida em 1952 numa pequena cidade do Sul segregado dos Estados Unidos da América marcada pela segregação racial oficializada, em paralelo com as condições de tornar-se “eu” – Júlia Campos – mulher negra e educadora, engajada com a pedagogia como prática de liberdade.

Ciente do racismo, sexismo e divisão de classes existentes na cultura brasileira, busco relacionar a radicalização do pensamento político-pedagógico de bell hooks e suas

¹ bell hooks – com as letras iniciais escritas em minúsculo, é um pseudônimo. Seu nome de batismo é Glória Jean Watkins. A princípio, adotou este nome porque quando foi publicar pela primeira vez um pequeno livro de poemas, já havia uma pessoa chamada Glória. Por isso resolveu homenagear a sua avó materna – Bell Blair Hooks, porém com a escrita em minúsculo para deslocar os leitores do seu nome à escrita.

contribuições à educação em direitos humanos, com a reflexão sobre as desigualdades socioculturais e econômicas existentes em nosso país. Procuro compreender o porquê de as desigualdades de continuarem representando grandes sofrimentos para a sociedade – sobretudo às negras e negros, pobres e mulher; e ser a fonte de muitas violências, tencionando esta discussão à educação em direitos humanos. Pois, credito à pedagogia como prática da liberdade, conforme explicada por bell hooks, a capacidade de contribuir com o processo de libertação das pessoas.

Portanto, pesquisar sobre educação e suas diversas esferas consiste em construir reflexões e conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem no campo científico, tecnológico, cultural, político e social. Os estudos humanísticos e sociais, e o compromisso da ciência para criação de espaços dialógicos e comunicacionais, são de grande valia para edificar um caminho capaz de dar conta do desafio imposto a nós mulheres e homens pelo próprio ser humano: de ter direito a ter nossos direitos garantidos (ARENDDT, 2009).

A discussão é sobre a diversidade e como ela abarca a todos nós de formas distintas, especialmente na vida social, cultural, política e econômica. Ainda não aprendemos a respeitar o outro e a sua diversidade, porque tais diferenças não convergem com os nossos ideais, identidades e conceitos de mundo, visto que fomos e ainda somos doutrinados e doutrinadas a perpetuar os sistemas de dominação patriarcal, capitalista e imperialista; e as opressões históricas: racismo, sexismo e classismo. Logo, as desigualdades continuam representando um grande sofrimento para os grupos marginalizados - sobretudo as mulheres negras e pobres. A discriminação - em todas as suas tipologias - é formada nas relações sociais. Portanto, as desigualdades não vêm da natureza, mas sim, da cultura.

A história da educação é produzida no contexto das relações de poder expressas na desigualdade e, portanto, das relações sociais excludentes, visto que o nosso país e alguns outros países ocidentais foram colonizados por europeus, cujos códigos da cultura dominante – religião, vestuário, língua, entre outros – foram constituídos como história única (ADICHE, 2019), contada a partir da visão hegemônica ocidental, eurocêntrica e científica, justificando todo o tipo de barbárie cometida contra os indígenas e negros e, mais ainda, contra as mulheres índias e negras.

Há séculos o segregacionismo foi legitimado pela jurisprudência brasileira, e mesmo após a abolição e os processos de emancipações políticas, poucas medidas de reparação foram criadas, e menos ainda, implementadas. O Brasil conservador ainda mantém um sistema político fortemente desigual, embora, num período muito curto (2003-2010) do governo de Luís Inácio Lula da Silva, marolas progressistas vislumbraram romper com a voz única do

patriarcado capitalista imperialista de supremacia branco. E foi nesta época do governo progressista de Lula, que as demandas sociais existentes foram aprovadas e efetivadas, que políticas públicas educacionais foram (re)formuladas, dando início a medidas de reparação de um enorme ciclo de exclusão, em especial – para com o público mais vulnerável² da população – negros e negras, de baixa escolaridade e renda; e a comunidade LGBTQIA+ (Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis e Transexuais, *Queers*, Intersexuais e Assexuais e outras identidades de gênero usadas pelos membros dessa comunidade).

Dentre elas, destacamos a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, 2007) - o principal mecanismo de financiamento da educação básica. No Ensino Superior - com o incentivo à privatização por meio de programas como o FIES, o PROUNI e a conversão de dívidas de instituições privadas em bolsas, houve o crescente ingresso da camada social mais pobre nos cursos de graduação (BRASIL, 1996).

Desse modo, sob o governo da ex-Presidenta Dilma Rousseff, surgem as ações afirmativas como instrumento para confrontar as desigualdades raciais, e também de classe. A Lei nº10.639/2003, que tornou obrigatória o ensino da disciplina de História da África e Cultura Afro-Brasileira no currículo de todas as escolas do Ensino Fundamental foi sancionada, assim como a Lei nº 12.288/2010 - conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, que oficialmente reconheceu o Brasil como um país multirracial, e a lei de cotas – nº 12.711/2012 que cumprem o dever constitucional que atribui ao Estado a responsabilidade para com a educação escolar.

Nesse contexto, a educação em direitos humanos surge pela defesa intransigente da formação escolar gratuita, democrática, laica, inclusiva e de qualidade para todas e todos, tendo como objetivo a construção de um mundo mais justo e democrático, valorizando as diferenças e os múltiplos saberes da diversidade sociocultural que temos. O direito à educação é “em sentido geral e por consequência, o direito de todas as pessoas se apropriarem da cultura, por essa apropriação ser parte essencial da condição humana e uma necessidade para o pleno usufruto da vida. Por isso o direito à educação é concretamente um direito humano” (CARA, 2019, p. 26).

A educação tem por fundamento o princípio da equidade. Isso porque, numa perspectiva epistemológica, os direitos humanos são direitos naturais – inerentes a todos os seres humanos. O que, na teoria universal dos direitos humanos, é a inerência da dignidade do

² É um termo originado das discussões sobre Direitos Humanos, geralmente associado à defesa dos direitos de grupos ou indivíduos fragilizados jurídica ou politicamente.

ser humano (HUNT, 2009). Assim, “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (DUDH, 1948. Art.1º). O que confere a relação entre os direitos humanos e a educação é o ideal de uma mudança cultural, fundamentada nos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa ensinar para transgredir mentes e atingir corações.

bell hooks (2017, p.41) questiona: “quais valores e hábitos de ser refletem meu/nosso compromisso com a liberdade?” Contudo, enfatiza que questionamentos por si só não são efetivos. É preciso construir novos caminhos concretos para combater os sistemas de poder e dominação que estruturam nossa sociedade e desrespeitam os princípios da liberdade e da dignidade humana. Comprometida com a missão de romper com o racismo cisheteropatriarcal capitalista, pensa a educação como o pilar de combate e enfrentamento à dominação.

Para tanto, hooks, enquanto professora, construiu uma base filosófica para sua prática pedagógica. A partir da Pedagogia Crítica – “aquela que não separa a educação política da pedagógica no campo da educação” (HOOKS³, 2020, p.13) – concebida a partir do professor e filósofo Paulo Freire, a quem intitulou de seu mentor e guia, buscou compreender o contexto cultural da educação, relacionando-o ao poder, política e economia.

Mulher negra, ativista e educadora, Glória Jean Watkins (seu nome de batismo) se auto definia como uma intelectual, aquela que une o pensamento à prática para entender a sua realidade concreta. Sua prática pedagógica foi um ato político de resistência. Como veremos ao longo do trabalho, esta prática nasceu da interação entre as pedagogias antirracista, crítica e feminista, vivenciadas como estudante e educadora. Sua infância e juventude foram marcadas pela presença do *colored* (*apartheid* racial caracterizado pelos sistemas culturais, educacionais, valorativos, religiosos e políticos da rígida cultura do colonizador, quando impuseram seus próprios padrões de produção de conhecimentos e costumes à negritude. Logo, a jovem Glória entendeu que a vida intelectual - o ato de ser curiosa, de buscar conhecimentos - era um ato contra-hegemônico, uma estratégia necessária à resistência da colonização racista.

hooks buscou compreender, especialmente ao seu redor, as causas e efeitos da opressão e dominação, o que contribuiu para o seu fazer pedagógico questionador das parcialidades que

³ Convergente à quebra do tradicionalismo acadêmico proposto neste estudo, adotamos a proposta da professora Doutora Angela Figueiredo - mulher negra e Educadora: "Reivindicamos também enegrecer as referências bibliográficas – procedendo de maneira análoga aos textos feministas que reconhecidamente transformam as regras de citações, ao incluir o primeiro nome das mulheres citadas nos artigos, para fazer frente à certa masculinização das referências bibliográficas, quando apenas os sobrenomes são citados – colocando em **negrito** o sobrenome para indicar que aquelas são as contribuições de autoras e autores negros". (FIGUEIREDO, 2020.)

reforçam os sistemas de dominação, em especial de raça, gênero e classe. E entendeu que, para promover a recuperação da integridade desse ser oprimido visto como objeto, é preciso orientá-lo a recuperar o desejo pelo conhecimento – cerne do pensamento crítico, em que é possível fazer perguntas e encontrar respostas, unindo a teoria e a prática, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica da própria vida e das relações sociais.

A partir da leitura crítica do mundo, reiteradas pelas injustiças sociais e o acúmulo de capital e poder, reforçadas pelos sistemas de dominação imperialista, racista, machista, elitista e classista, hooks contribui para a educação em direitos humanos ao fomentar a questão política na educação. Denuncia as opressões e injustiças sociais, misturando-as com o seu fazer pedagógico comprometido com a dignidade humana, buscando a emancipação junto às pessoas deixadas à margem da vida e da escola. “Assim, a luta por esperança significa a denúncia contra todas as formas de abuso. Enquanto as denunciemos, despertamos em nós e nos outros a necessidade e o gosto pela esperança” (HOOKS, 2020b, p. 19).

Assim, esta dissertação visa responder a seguinte questão: quais as contribuições do pensamento de bell hooks para a educação em direitos humanos? Para responder a esta questão, definiu-se como objetivo geral: analisar as contribuições da referida autora para uma educação em direitos humanos. E como objetivos específicos: investigar quais as teorias, conceitos e metodologias que hooks utiliza para definir a educação como prática de liberdade; examinar como o pensamento da autora dialoga com os fundamentos epistemológicos, sociais e culturais da pedagogia crítica de Paulo Freire e do feminismo negro; e relacionar a dimensão política da pedagogia crítica da autora com a interseção das categorias de raça, gênero e classe social.

A educação como prática de liberdade é proposta pela professora e crítica cultural para aprendermos e ensinarmos nossos estudantes a transgredir e a transformar vidas. Suas contribuições à pedagogia crítica estão compiladas especialmente em três obras, chamadas de “trilogia do ensino”: *Ensinando a Transgredir: A educação como Prática de Liberdade* (1994); *Ensinando Pensamento Crítico: Sabedoria Prática* (2003); e *Ensinando Comunidade: uma Pedagogia da Esperança* (2010).

Nos três livros, bell hooks apresenta a educação como um instrumento antidominação com foco na construção de um mundo mais justo e democrático, valorizando a diferença e dignidade humana. Para isso, ela não está preocupada em criar categorias teóricas, mas sim em dialogar com as pessoas. Por isso a trilogia é composta de pequenos textos denominados pela própria autora de “ensinamentos”, escritos para educadores/as e educandos/as, trazendo reflexões acerca da educação como prática de liberdade através do diálogo entre professores e

alunos de forma horizontal, respeitando cada um em sua diversidade de pensamento e comportamento.

Os quatro capítulos a seguir visam atender aos objetivos elencados acima. Abordam a radicalização do pensamento de hooks perpassando por múltiplas vivências, tais como a sua infância e juventude, suas experiências como estudante e docente, suas teorias e práticas cotidianas e a sua maneira de ensinar e aprender novas formas de pensar e transmitir conhecimentos. Pensamento e prática ao que chamamos de escritos hookianos⁴ não são realidades dicotômicas, mas ao contrário - são dialéticas. Conversam entre si.

O primeiro capítulo apresenta a trajetória intelectual e política de tornar-se bell hooks. Portanto, compreende sua infância e adolescência e suas conquistas como uma promissora jovem professora. Convergindo as escritas da intelectual afro-estadunidense, trago minhas escrevivências – o “tornar-me bell hooks” e os caminhos que percorri da margem ao centro, ressignificando as minhas memórias culturais ancestrais.

O segundo capítulo trata das reflexões de bell hooks sobre o feminismo e a pedagogia feminista. Aqui, a feminista insurgente formula críticas teóricas ao movimento feminista e sugere a pedagogia feminista como aliada à educação como prática de liberdade, para promover aprendizagens de equidade de gênero e o respeito às diferenças.

O terceiro capítulo aborda os diálogos entre hooks e Paulo Freire. Apresenta sistematicamente a vida e obra do educador e filósofo, apresentando suas contribuições à educação e as influências do seu pensamento em bell hooks.

O quarto e último capítulo traz a sistematização de quatro eixos de análise identificados por nós na trilogia do ensino. A professora, teórica e ativista feminista nos convida a confrontar a realidade cultural e institucional de hierarquias e preconceitos que se exprimem nas práticas culturais, acadêmicas, subjetivas e cotidianas - resultantes do processo de colonização pelo patriarcado capitalista imperialista de supremacia branco, baseadas nas dimensões subjetivas articuladas às questões de classe, cor/etnia e gênero.

Nesse caminho, o estudo proposto fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, cujo foco é averiguar no material teórico, conceitos, fundamentos e um conjunto de propostas pedagógicas, a fim de responder à questão problematizante. O registro e análise dos fatos da abordagem crítica foram feitas, primeiramente, através das obras publicadas por hooks. A centralidade da análise está focada na trilogia do ensino mencionada anteriormente.

⁴ Termo criado por nós pelas aprendizagens adquiridas através das escrevivências de bell hooks.

Segundo Thomas Kuhn (1998), a ciência é um produto histórico. Constitui-se a partir da aceitação de paradigmas científicos, os quais se destinam a ser substituídos por outros paradigmas, conforme a evolução e história da humanidade. Kuhn trouxe excelentes contribuições à ciência, sobretudo no campo social, quando define paradigma como sendo a “constelação inteira de crenças, valores e técnicas e assim por diante, compartilhadas pelos membros de uma dada comunidade” (KUHN, 1998, p. 218). O autor incorpora um elemento subjetivo da teoria, sugerindo que o relativismo das técnicas empíricas é significativo na construção do conhecimento.

Com a crise do Paradigma Dominante (SANTOS, 1995) no período da Revolução Científica no século XVI, e a quebra da racionalidade científica – modelo totalitário o qual omitiu o sujeito na produção do conhecimento e negou as formas de pensamento não pautadas em seus princípios epistemológicos e metodológicos –, o paradigma emergente trouxe uma nova perspectiva a ciência: um paradigma social. Neste processo, há uma integração entre as ciências sociais e humanas e elas passam a ser aplicadas, utilizadas e aspiradas no domínio social. “Em resumo, à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais estas aproximam-se das humanidades” (SANTOS, 1995, p. 43).

A presente pesquisa é de cunho qualitativo. Este recurso metodológico se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (CRESWELL, 2010). Aqui, visando explorar e descrever o contexto histórico, político, cultural e teórico da educação como prática de liberdade proposta pela autora e filósofa bell hooks, a qual dialogou com as obras do educador Paulo Freire e do feminismo negro para construir suas concepções acerca da pedagogia crítica como *práxis* libertadora. Hoje, a ciência reconhece a concepção humanística das ciências sociais. Logo, a ação humana é subjetiva por natureza, necessitando assim de um método próprio - o método qualitativo, que segundo Creswell (2010, p.26) “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos que atribuem a um problema social ou humano”. É o que faz este método – resistir à separação do objetivo e sujeito.

Este estudo é sobre educação. Logo, há a necessidade de desenvolver novas abordagens metodológicas que permitam dar resposta a problemáticas emergentes. Boaventura de Souza Santos (2005, p. 09) defende que “todo conhecimento científico é socialmente construído”, e o cientista moderno tem como função solucionar o ‘quebra-cabeças’. Visto isso, o/a profissional da educação deve ter a pesquisa como algo comum à sua *práxis* pedagógica, aproximando-a do seu cotidiano. De acordo com as reflexões do autor, a teoria e a experiência prática são vistas como formas diferentes de viver e de sistematizar o

conhecimento do mundo, pois é no mundo que a vida social se realiza. Por isso não cabe hierarquia entre elas.

Validando as teorias sobre as revoluções científicas de Thomas Kuhn (2010), torna-se possível afirmar que a historiografia da educação brasileira foi marcada por rupturas das matrizes disciplinares. A investigação filosófica da época desconsiderou a experiência da diversidade, por exemplo, gerando resultados incoerentes e trágicos. O fenômeno educacional comparava-se a um fenômeno físico, o qual os estudos de suas variáveis eram realizados isoladamente, feitos em laboratórios. “O objetivo das ciências sociais tem características específicas que criam problemas e suscitam soluções diferentes daqueles que são comuns na ciência da natureza” (SANTOS, 1989, p.58).

Acerca do referencial teórico-analítico, faremos a leitura da obra de bell hooks enfocando sua posição discursiva sobre seu contexto histórico, político, cultural e teórico, buscando compreender os sentidos revelados através do seu discurso, uma vez que todo ele produz sentido a partir de outros sentidos legitimados na sociedade. Faremos a articulação teórica e sócio-histórica, entendendo que é preciso compreender que os discursos não representam verdades universais, mas organizações de enunciados com efeito de verdade, dependendo da autoridade que é posta no indivíduo ou na organização os quais os sujeitos podem enunciar, e também da posição em que o discurso está em relação a todos os outros discursos num dado momento social.

Dito isso, faremos uma leitura subjetiva do texto, buscando identificar o que não está manifesto em suas escritas e como elas se articulam com a história e a sociedade. A linguagem que hooks utiliza é um instrumento importante de análise, pois o que é produzido pela fala sempre terá relação com o contexto social, histórico e cultural do sujeito. Contribuirá para entender e explicar como se constrói o sentido da trilogia do ensino.

Na construção da narrativa, usaremos as escrevivências de hooks como recurso de escrita, viabilizando as histórias pessoais e coletivas de sua ancestralidade. O termo “escrevivência” foi cunhado por Conceição Evaristo (2006), e ela o define como sendo “a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil”, nomeando uma escrita misturada com sua história de vida, memórias individuais e coletivas do seu povo. Nesse contexto, a escrita de Evaristo evidencia sua condição de mulher negra marcada pela escravidão, exploração e exclusão. Transcrevemos um trecho de uma entrevista em que a escritora discorre a esse respeito:

Quando eu usei o termo escrevivência [...] se é um conceito, ele tem como imagem todo um processo histórico que as africanas e suas descendentes escravizadas no Brasil passaram. Na verdade, ele nasce do seguinte: quando eu estou escrevendo e

quando outras mulheres negras estão escrevendo, é... me vem muito na memória a função que as mulheres africanas dentro das casas-grandes escravizadas, a função que essas mulheres tinham de contar história para adormecer os da casa-grande, né... a prole era adormecida com as mães pretas contando histórias. Então eram histórias para adormecer. E quando eu digo que os nossos textos, é..., ele tenta borrar essa imagem, nós não escrevemos pra adormecer os da casa-grande, pelo contrário, pra acordá-los dos seus sonos injustos. E essa escrevivência, ela vai partir, ela toma como mote de criação justamente a vivência. Ou a vivência do ponto de vista pessoal mesmo, ou a vivência do ponto de vista coletivo [...] das mulheres negras, dos africanos e dos seus descendentes no Brasil (EVARISTO, 2017, p. 21).

Neste sentido, a escrita nasce do compromisso com as dinâmicas da vida. Reflete as experiências individuais e coletivas da população afro-brasileira, discutindo sobre suas trajetórias histórico-culturais vivenciados pelos nossos ancestrais. Denuncia as injustiças epistêmicas sofridas pelas negras e negros ao longo da história do Brasil. Portanto, na literatura negra há uma aproximação entre o que se vive e o que se escreve. É o que Carolina Maria de Jesus afirma: “A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro.” (JESUS, 1960, p. 155).

Por isso a experiência é um conceito importante na produção de novas epistemologias da ciência social. Pensamos o mundo a partir da nossa própria vida. Escrever, nesta perspectiva, é a construção de sentido enquanto linguagem revolucionária e de autorrecuperação – tornar-se sujeito a partir dos seus próprios termos (HOOKS, 2019).

Este conceito estabelece uma proposta metodológica, interdisciplinar e decolonial que vem de fora da academia, logo produz uma ruptura epistemológica ao exercer uma prática antirracista. Adotando a conceituação de Santos (2010, p. 19), evidenciamos que as “epistemologias do Sul valorizam os saberes que resistiram com êxito a essa dominação e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos e práticas”. Esse diálogo entre saberes produz uma ruptura epistemológica na prática do fazer científico, ao permitir uma prática racista, colonialista e machista, manifestada na própria escrita.

Tal perspectiva traz uma voz racializada de quem escreve e de quem faz parte do espaço de construção da pesquisa. Faz desvelar o racismo estrutural, as desigualdades de gênero e classe; o acesso à direitos e a cidadania que habitam no espaço de construção do conhecimento, dentre eles, a própria academia. “Marcada por práticas pedagógicas excelentes para uns, e nefastas para outros, que descobri com mais intensidade a nossa condição de negros e pobres” (EVARISTO, 2009, p. 01).

Como arcabouço teórico, a escrevivência trata-se de “método de investigação, de produção do conhecimento e de posicionalidade implicada” (SOARES; MACHADO, 2017), rompendo com o tradicionalismo epistêmico vigente. De acordo com Santos (1989), a epistemologia construiu um modelo hegemônico de ciência moderna, vigente no modelo de racionalidade científica, que veio a excluir o sujeito da produção do conhecimento, priorizando o patriarcado capitalista de supremacia branco, em detrimento aos “outros”.

A construção da hegemonia das ciências sociais, assim concebida, pressupõe a superação do paradigma da ciência moderna. Contudo, nesta fase de transição há apenas que inventar fragmentos teóricos e inventar um modo de os juntar para que caminhem nesta direção. Assim, a construção da hegemonia das ciências sociais está, de algum modo, antecipada na epistemologia pragmática e na concepção pragmática da verdade (SANTOS, 1989, p.76).

A partir disso, é relevante informar que a abordagem crítica neste trabalho é feita, principalmente, através das obras publicadas, em sua maioria, por mulheres, porque pretende-se romper com o modelo academicista tradicional, trazendo uma proposta de desconstrução das escritas cisheteropatriarcal, sobretudo de autores do Norte global. Assim, as referências utilizadas são, em sua maioria, de mulheres, especialmente as negras, porque pretendemos fugir do tradicionalismo epistêmico. Ressaltamos que a linguagem simples e o estilo de escrita didático foi uma escolha proposital, por entendermos ser necessário para nos fazer compreendidos àqueles que não pertencentes a restrita e seleta classe acadêmica. Contudo, atende com rigor aos critérios científicos, levando em conta a revisão de literatura vinculada à educação e suas abordagens propostas nesta investigação.

Gratidão é a palavra que melhor define o que sinto pelas aprendizagens da vida. A hooks – uma mulher de fala corajosa, revolucionária e que empreendeu deslocamentos – reverencio com amor. O seu ato revolucionário de erguer a voz, denunciando suas dores, angústias e opressões, mistura-se com a minha vida, aproximando-me do seu fazer pedagógico comprometido com a dignidade humana. Logo, me incentiva a combater as desigualdades e injustiças sociais, buscando romper o silêncio ruidoso e a invisibilidade violenta da exclusão e discriminação existentes dentro e fora das escolas.

Por fim, ressalto que, impulsionada por essas aprendizagens, me aproximei do conhecimento de escrevivência cunhada pela intelectual Conceição Evaristo, cuja definição se relaciona com o ato de viver, de se fazer viver-existir, enquanto conhecimento e narrativa histórica, podendo estar conexo com o âmbito acadêmico ou não. Por isso, venho produzindo novas epistemologias, acreditando e valorizando os saberes emancipatórios da minha ancestralidade, e também de outras vozes subalternas capazes de superar o conhecimento abissal.

2 TORNAR-SE BELL HOOKS: TRAJETÓRIA INTELECTUAL E POLÍTICA.

2.1 De Glória Jean Watkins à bell hooks

bell hooks, da forma como eu descobri, reivindiquei e inventei, era minha aliada, meu apoio (HOOKS, 2019, p. 38).

Nascida numa cidade negra tradicional em 25 de setembro de 1952, Glória Jean Watkins é a terceira filha de Rosa Bell e Sr. Veodis – mãe Dona de Casa (e em determinados períodos, empregada nas casas dos brancos) e pai Zelador. Viveu com seus pais e mais seis irmãos – cinco meninas: Angela, Gwenda, Valéria, Theresa e Sarah; e apenas um menino: Kenneth – no Sul agrário da pequena cidade de HopKinsville, no estado de Kentucky, na América rural discriminada.

Sua infância e juventude foram marcadas pela presença da segregação racial caracterizado pelos sistemas culturais, educacionais, valorativos, religiosos e políticos da rígida cultura do colonizador, quando impuseram seus próprios padrões de produção de conhecimentos e costumes à negritude.

Em sua cidade natal, a separação pela cor da pele se expunha pelos trilhos da estrada de ferro, a qual simbolizava a ascensão da supremacia branca e o crescente *apartheid* social e econômico, separando os brancos ricos dos negros pobres, e também os grupos que estavam à margem daqueles que estavam no centro. Esses trilhos promoviam (e continuam a promover metaforicamente) uma visão perversa da humanidade, provocando dor, rejeição, humilhação e violência à psique.

Para a maioria dos habitantes negros de uma pequena cidade do estado do Kentucky, os trilhos da estrada de ferro nos faziam recordar diariamente nossa marginalidade. Do lado de lá desses trilhos, havia rua pavimentadas, lojas em que não podíamos entrar, restaurantes em que não podíamos nos sentar e comer, e pessoas que não podíamos olhar diretamente no rosto. Do lado de lá desses trilhos, havia um mundo em que podíamos trabalhar como empregadas domésticas, zeladoras e prostitutas, claro, desde que fôssemos capacitadas para o serviço. Podíamos frequentar esse mundo, mas não viver nele. Tínhamos sempre de retornar à margem, cruzar de volta os trilhos da estrada de ferro e nos recolher a barracos e casas abandonadas na periferia da cidade (HOOKS, 2019, p. 23).

Estar na margem é ser destituído/a dos direitos humanos, mesmo quando esses direitos são naturais - inerentes a todos nós por sermos humanos. É expressar vulnerabilidade política, social, invisibilidades e violências. É pertencer a uma classe chamada de “outro”, “diferente dos humanos normativos” ou mesmo, “não existente”, vistos pela identidade do ser universal

- branca, cis, heteropatriarcal e capitalista. É ser parte de um povo subvertido, marginalizado universalmente - sujeitos que são produzidos pelo poder da exclusão. Ou seja,

[...] as distinções invisíveis são estabelecidas pelas linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A visão é tal que o outro da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sobre qualquer forma de ser relevante ou compreensível (SANTOS, 2010, p. 71).

Esse “outro” – os sujeitos periféricos –, ao deslocar-se para o território estabelecido como central, quebra a pretensa neutralidade e universalidade deste centro, deste lugar privilegiado onde habitavam as pessoas brancas. Logo, os habitantes da margem perturbam e desestabilizam a própria unidade da centralização quando estão fora da extremidade. “Os conhecimentos de nossas condições tendem mais a vir não dos centro de poder, mas especialmente das margens da periferia; daqueles que no dia a dia experimentam dominação, pobreza e injustiça social”, disse Boaventura de Souza Santos em entrevista a Nilma Lino Gomes (GOMES, 2010, p. 15).

Esse trânsito da margem ao centro evidencia um dualismo excludente. De um lado, o centro de gravidade que se autolegitima como modelo universal, e do outro lado, um “não-lugar” onde habita os “outros” – sujeitos invisíveis, não existentes. hooks, mesmo ainda criança, já compreendia que as experiências de deslocamentos apareciam como possibilidade de subverter esta dualidade, combatendo e desnaturalizando os tipos de exclusão existentes entre os brancos ricos e os negros pobres, abrindo novas fronteiras para habitar o mundo.

Portanto, foi saber desde pequena que, se houvesse escolhas, essas seriam por meio da educação – por meio daquilo que, posteriormente, ela compreenderia como uma pedagogia de resistência, uma pedagogia decolonial. Já que, em sua própria casa corria o risco de limitar-se ao casamento, à maternidade, ao trabalho doméstico ou à profissão de professora primária – ‘se’ estudasse. Esses eram os valores de uma família de domínio patriarcal para as mulheres negras inseridas num contexto de segregação racial da América rural. “Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem e o que eu deveria ser” (HOOKS, 2017, p. 11).

Ser escritora já era o sonho de hooks desde muito pequena. Mas na “educação à moda antiga” as crianças não deviam sequer serem vistas ou ouvidas. Mesmo assim ela insistia. Era uma forma de rebelar-se conscientemente contra a autoridade dominante. Por isso foi reprimida diversas vezes por “erguer sua voz”. Suas perguntas sem-fim, seus atos discursivos contrários à ordem patriarcal e seu anseio de falar, de ter uma voz própria, incomodavam. Principalmente o seu pai – ideal da masculinidade e reprodutor das desigualdades de gênero

dentro da própria casa. Sr. Veodis atribua papéis de gênero, endossando suas filhas mulheres às atividades domésticas, enquanto ao seu único filho homem intimava diariamente a assumir uma identidade masculina respeitável. hooks relembra:

Na adolescência ele foi obrigado a se tornar um garoto e eu, uma garota. Em nossa casa no Sul, num lar batista patriarcal, ser garoto significava aprender a ser duro, a mascarar seus sentimentos, a defender seu território e lutar; ser uma garota significava aprender a obedecer, ficar quieta, ser limpa, reconhecer que você não tem território para defender. Eu era dura, ele não. Eu era voluntariosa, ele era tranquilo. Nós dois éramos decepções (HOOKS, 2019, p. 171).

Apesar de dona Rosa Bell, vítima das amarras sexistas, não ter sido uma mulher de fala corajosa – ou talvez por isso –, ela educou suas seis filhas incentivando-as a buscar seu próprio sustento material e econômico para não dependerem jamais de qualquer homem, ao mesmo tempo em que criou as meninas para terem maridos e filhos. Compreensível para mulheres do Sul dos Estados Unidos do século XIX, as quais acreditavam no culto à privacidade, à família e à vida doméstica. Contudo, hooks (2020, p. 16) diz que sua mãe as “ensinou que sororidade empodera as mulheres, ao nos respeitar, proteger, incentivar e amar”. Uma das lições mais importantes que aprendera em sua vida.

Esta educação “à moda antiga”, caracterizada pela diferença de gênero representada pelo jovem casal negro que fazia de tudo para realizar a norma patriarcal e cristã, retraía as vozes das crianças, sobretudo nas meninas, para que emergisse delas o “discurso correto da feminilidade”. Mas para a pequena senhorita Glória, a fala é um direito inato – um direito à voz, à autoridade, algo que não poderia ser negado. Por isso, rebelava-se conscientemente contra seus pais, manifestando suas dores, angústias e desejos de criança, ou escrevendo em seus diários suas poesias, poemas ou teorias filosóficas na construção do seu método singular de entender o mundo.

Seu entusiasmo pela escrita é por considerá-la um processo fundamental de teorização da dor, de construção de sentido enquanto linguagem e de autorrecuperação – de tornar-se sujeito a partir dos seus próprios termos, o que significa metaforicamente “unir os pedaços do seu ser”, fragmentados a partir do sistema de dominação do patriarcado capitalista imperialista de supremacia branco, expressão com que ela nomeia um sistema de dominação específico.

A intelectual, quando garota, mergulhava no mundo da imaginação e da linguagem preenchida pelo anseio do conhecimento. Na busca de respostas aos seus questionamentos, mais as visões de mundos diferentes apresentadas nos livros, instintivamente, ela aprendia a pensar. “Como terras exóticas e estranhas, livros me proporcionaram aventura, novas formas de pensar e ser” (HOOKS, 2020a, p. 09).

Apesar de muito jovem, hooks já desejava sua autonomia política. Sabia a importância de frequentar as escolas e já entendia a instituição escolar como o *locus* de múltiplas aprendizagens, onde testemunhou o poder transformador do ensino, da pedagogia decolonial. Foi estudante de duas escolas exclusivas para afrodescendentes – *Booker T. Washington* e *Crispus Attucks* –, as quais, na época do *apartheid*, tinham quase todo o corpo docente formado por mulheres negras, cujo compromisso com a educação exemplificou – como bell hooks irá dizer nos anos futuros – uma prática de pedagogia revolucionária de resistência, em que os/as discentes podiam aprender um ensino anticolonial, como expressa a autora, com honra e respeito às suas guardiãs pedagógicas:

Elas eram professoras que concebiam visões de mundo contestadoras, que ensinavam a nós, jovens mulheres negras, que devíamos exaltar e glorificar o poder e a beleza de nosso intelecto. Elas nos ofereciam um legado de pedagogia libertadora que demandava resistência ativa e rebelião contra o machismo e racismo (HOOKS, 2019, p. 114).

Foi na escola que a pequena Watkins foi valorizada pelo seu intelecto. Porém, este clima de alegria e êxtase de transformar o conhecimento em puro prazer – prática nas escolas da infância – não se repetiu na adolescência. No final da segregação no Sul dos Estados Unidos (1965), as instituições escolares passam a ser mistas. E a realidade da convivência com pessoas brancas foi diferente das duas escolas anteriores, conforme relato da autora na obra *Ensinando Pensamento Crítico – Sabedoria Prática* (2020b, p. 25):

Ir para a escola nesse estranho e novo clima de mudança racial era tão estimulante quanto assustador. Naqueles dias, quase todo mundo anunciava o surgimento de uma nova era de igualdade e educação democrática, mas, na realidade, as velhas hierarquias de raça, classe e gênero permaneciam intactas. E rituais recém-construídos asseguravam sua manutenção.

Na *high school* a escola deixa de ser um lugar prazeroso, mesmo sendo dessegregado. Foi um espaço de dominação, obediência e de práticas políticas institucionais racializadas. Neste ambiente escolar hostil, dominado por professores brancos, as lições eram estereotipadas para reforçar o racismo sistêmico e enfraquecer a autoestima intelectual daqueles que, assim como bell hooks, haviam aprendido que a ação de educar é um ato político com base na luta antirracista. É importante destacar que a definição de autoestima na obra da autora é interpelada como a confiança que temos na nossa capacidade de pensar e criar soluções para problemas cotidianos das nossas vidas.

Apesar dessas experiências excessivamente negativas, Glória Jean Watkins conclui o Ensino Médio creditando à educação o pilar de enfrentamento à dominação e o seu compromisso com a justiça social. Foi o que havia aprendido com as professoras das escolas segregadas que tinham, como prática pedagógica, nutrir o intelecto dos aprendizes, a fim de

que eles ingressassem na carreira profissional como pensadores e acadêmicos – “negros que usassem a cabeça”. “As professoras trabalhavam conosco e para nós a fim de garantir que realizássemos nosso destino intelectual e, assim, edificássemos a raça. Minhas professoras tinham uma missão” (HOOKS, 2017, p. 11).

Aos dezoito anos, ela escolhe ingressar na *Stanford University*, no estado da Califórnia, porque as opções de financiamento estudantil nesta instituição, predominantemente branca, eram melhores que as demais. É importante destacar que, neste período (anos 1970), os estados e municípios do Sul dos Estados Unidos da América haviam recém saído de uma poderosa luta antirracista por direitos civis – a abolição das Leis de “*Jim Crow*”⁵ ou leis de segregação racial ou *apartheid*⁶, como cita a autora em seus escritos. O termo *Jim Crow* remete à doutrina dos “separados, porém iguais”. Referia-se a legislações estaduais e locais que legalizaram a segregação racial, separando negros e brancos por bairros, trilhos e assentos de trens, restaurantes, hotéis, nas escolas, entre tantos outros lugares, deixando-os a margem.

Como o apartheid de Jim Crow ameaçava arrancar das pessoas negras os direitos e conquistas alcançados durante a Reconstrução, era natural que as mulheres negras ativistas parassem de lutar pelas questões de direitos da mulher e concentrassem sua energia na resistência contra o racismo (HOOKS, 2020a, p. 274).

Assim, a jovem universitária que acabava de entrar na faculdade para ser professora, iniciou o curso de graduação em Linguagens (Língua Inglesa). Logo percebeu que havia romantizado este ambiente, onde notadamente existia a prática do preconceito de gênero e do racismo institucional. “Os alunos de grupos marginalizados 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). E como se não bastasse, a sala de aula se fez decepcionante - um lugar entediante, apático, de monólogos. A prática pedagógica, aqui, é desencorajadora e prejudicial, e não de promessas e possibilidades. Ou seja, é a representação do sistema que Paulo Freire vai denominar de “educação bancária”. Foi na universidade que ela conheceu o pensamento do professor brasileiro, como veremos mais à frente no capítulo quatro.

Apesar do seu fascínio em tornar-se uma intelectual negra insurgente, a instituição de ensino superior continuava a ser um ambiente avesso à educação como prática de liberdade,

⁵ Lei Jim Crow é o nome que se dá a um conjunto de legislações segregacionistas estaduais e locais estabelecidas no final do século XIX, após a reconstrução dos EUA (até os anos de 1960), com o intuito de limitar o acesso aos negros a locais públicos, ônibus, escolas, universidades (HOOKS, 2022, p. 90).

⁶ O termo é utilizado por bell hooks em sua obra. Refere-se a leis municipais e estaduais que institucionalizaram a segregação racial nos estados do sul dos Estados Unidos, afetando as “pessoas de cor” (*colored people*). Vigoraram entre 1976 e 1965. (HOOKS, 2021, p. 109).

onde os afrodescendentes – principalmente as mulheres - foram negados de seu direito de existir como ser humano. hooks (2020b, p. 24-25) nos traz uma reflexão:

Imagine como é ter aulas com um professor que não acredita que você é totalmente humano. Imagine como é ter aulas com professores que acreditam pertencer a uma raça superior e sentem que não deveriam ter de se rebaixar dando aulas para estudantes que eles consideram incapazes de aprender. Em geral, sabíamos quais os professores brancos nos odiavam e evitávamos suas aulas, a menos que elas fossem absolutamente imprescindíveis.

Mas ainda assim era um lugar de luta, reivindicações e de ser uma pensadora independente. “Pensar é uma ação. Para todas as pessoas que pretendem ser intelectuais, pensamentos são laboratórios aonde se vai para formular perguntas e encontrar respostas, o lugar onde se unem visões de teoria e prática. O cerne do pensamento crítico é anseio por saber”, diz hooks (2020b, p. 31).

Assim, bell hooks tornou-se uma escritora por meio da criação de poemas, o que foi possível porque a poesia era uma expressão literária muito respeitada nas famílias de classe trabalhadora do Sul agrário. Desde tenra idade já era poeta. Evocando a memória da inocência, ainda como Glória - enquanto única aluna negra nas aulas de Escrita Criativa na universidade, gostava de recitar poemas escritos em sua língua materna, o vernáculo negro específico do Sul, para valorizar o seu povo. No entanto, como hooks (2013, p. 43) narra:

O professor e meus colegas de sala me pediam para usar minha voz verdadeira, autêntica, e me encorajavam a desenvolver essa “voz”, a escrever mais poemas como esses. Isso me preocupava desde o início. Esses comentários pareciam mascarar um viés racial sobre o que minha voz autêntica seria ou deveria ser.

A batalha feminista pela busca da voz pode parecer clichê, sobretudo às mulheres negras que carregam consigo uma condição escravocrata de reprimir muitos de seus sentimentos - medo, fúria, tristeza, angústia, dor, entre outras emoções silenciadas. Mas como escreve também Audre Lorde (1997, p. 45) em seu poema ‘Uma ladainha por sobrevivência’: “pelo medo de nossas palavras não serem ouvidas nem bem-vindas”, encontrar a voz é um ato de resistência. Nesse sentido, hooks reflete sobre a tragédia da escravidão, a qual nos destituiu de direitos – negando, desumanizando e objetificando, ao mesmo tempo que foi desta mesma condição, deste lugar da falta e margens, que resistimos, reelaboramos e estamos construindo outras vozes. “A fala é um ritual de passagem. De objeto a gente vira sujeito”, diz ela (HOOKS, 2019, p. 39).

Nesse ato de nomear as coisas, Glória Jean Watkins assume o pseudônimo de bell hooks como identidade em lembrança à sua bisavó materna – Bell Blair Hooks. A princípio, adotou este nome porque no início de sua carreira como escritora estava publicando um pequeno livro de poemas e já havia uma pessoa chamada Glória. Contudo,

[...] o pseudônimo tinha uma função muito mais terapêutica. Através do uso do nome bell hooks, fui capaz de reivindicar uma identidade que me garantia o direito à fala. [...] Escolher este nome como pseudônimo foi um gesto rebelde. Fazia parte de uma estratégia de empoderamento, permitindo-me entregar Glória, devolvê-la para aqueles que tinham criado; assim eu poderia criar e encontrar a minha própria voz, minha identidade (HOOKS, 2019, p. 329).

Reivindicar este nome foi uma maneira de valorizar o legado ancestral de uma mulher negra empoderada a quem admirava pela personalidade forte, pelas múltiplas habilidades de “falar o que vinha à cabeça” e erguer a voz. A grafia das letras iniciais minúsculas tem como objetivo deslocar os leitores do seu nome à sua escrita, buscando focar a atenção no que está sendo produzido, uma vez que seu maior objetivo ainda é alcançar um número maior de pessoas – leitores comuns da sociedade de massa – através de seus escritos vivos, de sua experiência histórica.

Foi nesta esteira de produções – principalmente de críticas à tríade gênero-cor-classe como mobilizadora de opressão e desigualdades – que, ainda graduanda em Linguagens, escreveu seu primeiro livro. Fruto de muitas pesquisas, leituras e debates nos cursos de Estudos de Mulheres, ela realizou a escrita de *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo* (1981) no auge do movimento feminista, reivindicando um feminismo ampliado – de massa, até então dominado pelas liberacionistas e patriarcas brancas – que combatesse simultaneamente o sexismo e o racismo.

Ain't a Woman: Black Women and Feminist (título original em inglês) é o livro mais importante de sua obra para se pensar como feminista negra. A autora lembrou que este manuscrito foi a sua autorrecuperação, despertando-a para a consciência crítica:

Ao escrever aquele livro, fui compelida a confrontar a realidade das mulheres negras, nossa história negada e enterrada, nossas circunstâncias presentes. O pensamento, a escrita, foi um ato de restauração, permitindo que eu me recuperasse, que fosse completa. Eu acho essa experiência de “autorrecuperação” (HOOKS, 2019, p. 77).

O referido livro traz uma narrativa desde o início do sufrágio feminino e o efeito do racismo e sexismo nas mulheres pretas, até os anos 1970. Na época, em 1981, ano da primeira edição, o sexismo era maior do que o racismo, segundo o relato da própria autora no trecho da referida obra (HOOKS, 2020a, p.20): “Ao apoiar o sufrágio de homens negros e ao condenar as defensoras brancas dos direitos das mulheres, homens brancos revelam a profundidade do seu sexismo – um sexismo que era, naquele breve momento da história dos Estados Unidos, maior do que o racismo deles”.

Este primeiro manuscrito refletiu suas experiências como mulher negra e a sua paixão pelos estudos da teoria feminista. Essa paixão não se limitou ao ensino universitário. Se estendeu a outras formas de educação em espaços como igrejas, livrarias, escolas públicas,

entre outros lugares os quais permitiram a ela radicalizar seu pensamento para outras audiências. Entendia a educação como tudo aquilo que ensina. E quanto mais ela estudava, mais desejava compartilhar de seu pensamento crítico.

Nessa busca incessante por conhecimento, hooks titulou-se Mestra em Linguagens pela *University of Wisconsin–Madison* (1973) e Doutora em Literatura Inglesa (1983). É importante destacar que os eixos discriminatórios de raça, gênero e classe perpassaram por toda a sua trajetória acadêmica universitária. “Transferindo-me com frequência, frequentei várias pós-graduações; mas, finalmente, terminei meu trabalho na Universidade da Califórnia em Santa Cruz, onde encontrei apoio, apesar do predomínio do racismo e machismo” (HOOKS, 2019, p. 136). Sua tese de doutorado foi uma pesquisa bibliográfica sobre Toni Morrison – também mulher negra, feminista e educadora.

Como professora e pesquisadora universitária, atuou em algumas instituições. Iniciou sua carreira acadêmica no departamento de Inglês de *Oberlin College* quando aprovada no concurso público. Ensinou na *University of Southern California*, instituição privada localizada em Los Angeles, *University of California*, *La Guardia Community College* e *Yale*, onde também lecionou inglês, literatura, estudos afro-americanos e ministrou cursos como estudos de mulher, escritoras negras, literatura de terceiro mundo e literatura feminina afro-americana. No entanto, nunca deixou de escrever. “Associando as políticas feministas radicais com o meu impulso de escrever, logo decidi que queria criar livros para serem lidos e compreendidos, atravessando as fronteiras das diferentes classes” (HOOKS, 2020a, p. 12). Seus ensinamentos tratam-se de pensamentos e teorias visionárias que entendem os diferentes mecanismos de subjetivação e de dominação, específico de seu debate e denúncias contra o imperialismo econômico, a supremacia branca e o patriarcado.

É através da teoria feminista que ela formula críticas teóricas partindo da inter-relação dos sistemas de dominação para pensar a sociedade e sua relação de poder. No livro *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismos*, ela faz referências primeiramente ao período da escravidão nos Estados Unidos, relatando sobre o sexismo e a experiência da mulher negra escravizada, em que denuncia todos os tipos de abuso sofridos por essas mulheres. É importante destacar que o título do livro remete ao discurso de Sojourner Truth, militante abolicionista e pioneira na luta pelos direitos civis dos negros e das mulheres nos Estados Unidos, que discursou contra a invisibilidade da mulher afrodescendente americana e a favor do direito ao sufrágio das negras na Convenção das Mulheres nos Estados Unidos da América em 1851:

[...] o líder dos provocadores afirmou que era ridículo que as mulheres desejassem votar, já que não podiam sequer pular uma poça ou embarcar em uma carruagem sem a ajuda de um homem. Com simplicidade persuasiva, Sojourner Truth apontou que ela mesma nunca havia sido ajudada a pular poças de lama ou a subir em carruagens. “Não sou eu uma mulher?” Como uma voz que soava como “o eco de um trovão”, ela disse: “Olhe para mim! Olhe para o meu braço”, e levantou a manga para revelar a “extraordinária força muscular” de seu braço (DAVIS, 2016, p. 70-71).

Dito isso, hooks analisa como a divisão sexual do trabalho neste período utilizou uma relação de poder diferencial entre mulheres e homens negros, e como que isso revela a institucionalização do sexismo e a presença do gênero que organiza as relações de poder até hoje. Traz a luz a pedagogia feminista, afirmando que as assimetrias que homens e mulheres vivem, e a partir das quais refletem o mundo, partem de diferentes espaços, como por exemplo a escola, que é constituída por categorias dicotômicas de sexo, gênero e sexualidade.

Apesar de não trabalhar com o termo “interseccionalidade”, a autora já percebia o intercruzamento dos eixos discriminatórios – racismo, sexismo e opressão de classe. Como crítica cultural, utiliza suas lentes analíticas para censurar o patriarcado capitalista imperialista de supremacia branco, o qual cria intersecções complexas que se exprimem nas práticas institucionais, culturais, políticas e subjetivas dos negros, dos pobres e, principalmente, das mulheres marginalizadas. hooks (2019, p. 63) nos diz que “o reconhecimento dessa interconexão entre o sexo, raça e classe enfatiza a diversidade da experiência, forçando uma redefinição dos termos para a unidade”. O que se traduz numa “opressão comum”, que abarca todas as mulheres em busca de justiça social.

A intelectual afro-americana é uma grande autora do feminismo. Contudo, é radical. Pensa e cria múltiplas matrizes teóricas - teorias femininas, políticas de gênero, estudo das masculinidades, representações culturais, poesias e ética do amor; e em todas elas aplica a educação como prática de liberdade, pois entre elas não há separação entre a educação e a política. Não se preocupa em criar conceitos, mas sim em aplicar análises próprias através de uma metodologia epistemológica singular: a produção do conhecimento a partir do próprio corpo e experiências como mulher negra que habitou as margens. Por acreditar que não deveriam existir hierarquias de opressão, escreveu sobre diversos temas apresentando como as dimensões subjetivas estão articuladas aos sistemas interligados de exploração: o racismo, o sexismo e a divisão de classes. Ela pensa em diferentes matrizes, ao mesmo tempo em que constrói novas possibilidades para que o oprimido se liberte do confronto com o opressor, e possa definir sua vida e sua própria história.

A teoria de bell hooks vem dialogando com diversos espaços de enunciação que são lugares de luta, de escassez, de silenciamento, mas também de reelaboração de outras

possibilidades. A escola é um desses espaços privilegiados para a reflexão da realidade social e cultural, com o objetivo não só de acessar as diversidades como também de propiciar uma educação democrática, transgressora e humanista. Para tanto, a intelectual insurgente nos convida a desenvolver teoria – entender como os processos de desumanização do oprimido funcionam – e romper com este tipo de reação violenta.

A pedagogia crítica, *práxis* libertadora, fundamenta a radicalização da consciência no pensamento da autora, inspirada no professor e filósofo Paulo Freire, a quem ela intitulou de seu mentor e guia. Assim como Freire, o seu fazer pedagógico também é um ato político e revolucionário. hooks nos diz:

A obra de Freire, em seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação – aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante de nossas circunstâncias políticas (HOOKS, 2013, p.67).

Foi com seus relatos de experiência sobre a educação colonial dos guineenses herdada dos portugueses, que também subjugarão o país por mais de quinhentos anos instituindo a “desafricanização”, que Freire tornou-se uma de suas inspirações para construir sua prática pedagógica como professora universitária e crítica cultural.

hooks assimilou fortemente o pensamento de Freire porque ele não pensou em ideias. Pensou a existência. Sua *práxis* epistemológica é profundamente democrática. É uma pedagogia fundada na ética, no diálogo, no respeito à dignidade humana e na autonomia do/a estudante. Por isso, transformou os problemas político-sociais em educação. Creditava à escola e aos projetos político-pedagógicos – termo surgido a partir dele – possibilidades reais de inclusão social. Influenciou o movimento da pedagogia progressista libertadora, visando vincular a educação à luta de classes.

A Pedagogia da Libertação situa-se naquela modalidade “centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações”, preconizando “uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar; e, quando dirigida às escolas propriamente ditas, busca transformá-las em espaços de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular” (SAVIANI, 2013, p. 414-415).

Essa base filosófica do pensamento de Paulo Freire é fundamento da radicalização do pensamento de hooks no desafio de construir um mundo mais justo e democrático por meio da educação. Para tanto, hooks (2020b, p. 280) enfatiza a necessidade de confrontar a monocultura dos saberes intelectuais e acadêmicos com a sabedoria prática, discorrendo sobre a diversidade do conhecimento: “quando aceitamos que todo mundo tem habilidade para usar o poder da mente e integrar pensamento e prática, reconhecemos que o pensamento crítico é

uma forma totalmente democrática de saber”. Essa concepção de bell hooks está próxima do que Boaventura de Souza Santos definiu como ecologia dos saberes:

Tem por premissa a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Existem em todo o mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios sobre o que conta como conhecimento (SANTOS, 2007, p. 95-96).

Dessa forma, a poeta negra contemporânea percorre um outro caminho, trilhado por aqueles que estão na margem, tendo um “olhar tanto de fora para dentro, como de dentro para fora”. Sugere reconhecermos a diversidade de contextos, epistemologias, saberes e experiências de ambos os lugares – margem e centro. “Ao deslocar a perspectiva construída a partir de privilégios do centro para a perspectiva da vivência da margem” (HOOKS, 2019) o “outro”, ser oprimido visto como objeto, terá oportunidade de ser sujeito com autonomia discursiva. Para tanto, é preciso orientá-lo a recuperar o desejo pelo conhecimento, cerne do pensamento crítico, em que é possível fazer perguntas e encontrar respostas, unindo a teoria e a prática, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica da própria vida e das relações sociais.

O ambiente escolar é um privilegiado espaço cultural para a promoção da equidade de gênero, raça e o respeito às diferenças. É neste *lócus* que os/as estudantes podem construir suas identidades individuais e coletivas – o que a autora nomeia de comunidades pedagógicas – para juntos semear a cultura do respeito e do reconhecimento de todas as vozes subalternas, oportunizando desconstruir os preconceitos que marcam a visão discriminatória de determinados grupos sociais. “Nesse sentido, [Paulo Freire] alertava para o papel fundamental de educadores e educadoras no desafio de unir a educação com a construção de um mundo mais justo e democrático” (HOOKS, 2020b, p. 14).

Para isso, a autora oferece sua sabedoria prática para tornar a instituição escolar um lugar de expansão da mente, de apoio à vida e exercício do diálogo e amor ao próximo. Assim é possível adentrar a ética amorosa e se conectar com o outro. Aderir à ética do amor é necessário para pensar as relações humanas e a promoção de uma sociedade melhor para todos, especialmente dentro da escola – local privilegiado onde os princípios morais são ensinados, preconceitos são desfeitos, comunidades de aprendizagens são formadas e o amor floresce. Estar em comunhão com o próximo é viver em harmonia consigo mesmo. Nesta perspectiva, bell hooks nos convida a colocar o amor na centralidade da vida. Acreditando neste sentimento como potência, afirma que “ética amorosa pressupõe que todos têm o direito

de ser livres, de viver bem e plenamente. Para trazer a ética amorosa para todas as dimensões de nossa vida, nossa sociedade precisaria abraçar a mudança” (HOOKS, 2020d, p. 123).

bell hooks pensa o amor como fundamental, como força de mediação. É revolucionário. Ela aborda este sentimento como categoria antidominação, revisando seu conceito numa dimensão política e também ontológica. Por isso, a ética do amor no pensamento de hooks, também é a ética da mutualidade. É o cuidar de si que está diretamente ligado ao cuidado com o outro, com a coletividade. Diz respeito à vida, ao reconhecimento – tornar o “outro” vivo, ser vivo, passível de ser visto como sujeito.

A poeta negra contemporânea, através da politização do amor, também fornece elementos de construção de comunidades pedagógicas fundadas na solidariedade política, que atuam na recuperação da integridade do ser (oprimido), a partir do processo da radicalização da consciência, a qual está interligada às suas práticas de ensino de educar para a liberdade. Comprometida com uma *práxis* pedagógica ética, faz uma crítica aos docentes que participam dos círculos progressistas, cujas propostas teóricas de cruzar fronteiras e multidisciplinarizar as práticas de ensino ficaram apenas no discurso. Nos capítulos a seguir, aprofundaremos com rigor essas reflexões iniciais.

A partir da leitura crítica do mundo e sua escrita revolucionária que mistura a sua história de vida, capacidade de adaptação como mulher-negra-pobre, assim como a qualidade de nos comunicar os seus conhecimentos adquiridos na prática, hooks traz sua contribuição à educação em direitos humanos ao fomentá-la como um ato político. O seu fazer pedagógico postula a educação como transformadora e libertária, visando um horizonte de possibilidades para a emancipação dos sujeitos comprometido com a dignidade humana. “O princípio de igualdade está no cerne dos valores democráticos” (HOOKS, 2020b, p. 43).

No dia quinze de dezembro de 2021, hooks foi a óbito em sua residência em Berea – cidade do interior de Kentucky onde nasceu. De acordo com o jornal estadunidense *The Washington Post*⁷, sofreu uma insuficiência renal relacionada com uma doença não revelada pelos familiares. Morreu aos sessenta e nove anos, deixando um legado que contribui para pensarmos a transformação social, sobretudo por meio da educação. Por isso, celebro com gratidão e alegria sua passagem efêmera por este mundo e honro sua memória.

Suas escritas continuarão a ser revolucionárias, reivindicatórias e radicais – pensando outras matrizes que apresentam elementos fundamentais para reelaborarmos ou ressignificarmos a *práxis*, porque fez críticas à sociedade capitalista, machista e patriarcal,

⁷ Disponível em: <<https://www.washingtonpost.com/lifestyle/2021/12/15/bell-hooks-real-name/>>. Acesso: set. 2022.

mas falou com frequência de “nós mesmas”, nos provocando a fazer uma dobra ética: a nos olharmos e autodefinirmos. Ela nos faz refletir sobre nossas contradições e sobre nossos afetos, ao mesmo tempo em que se coloca em seu próprio discurso, falando de si mesma. hooks, portanto, tem excelentes contribuições para a construção de uma nova realidade e, sobretudo, um lugar para o debate profícuo sobre a constituição do ser crítico no mundo.

2.2 Tornar-me bell hooks: trânsito da margem ao centro.

Escrever sobre minha corporeidade feminina negra e educadora permitiu-me contemplar sobre a vida, o que está diretamente interligado ao meu caminhar pelo processo de emancipação social. Ressignifica as minhas memórias culturais ancestrais. Por isso, as escrevivências tratam-se do meu vivido. São escritas sentimentais durante as lutas, mas também, de vitórias, que hoje, faz sentir-me regozijada em compartilhar como forma de conhecimento, as vivências pessoais e coletivas do meu povo. Neste prisma, transcrevo e adapto uma pequena oração de Audre Lorde (2020):

Escrevo por mim. Escrevo por mim e pelas pessoas que eventualmente possam ler. Quando digo por mim, não me refiro apenas a Júlia que habita este corpo, mas a todas aquelas mulheres negras belas, bravas e incorrigíveis que insistem em se levantar e dizer eu sou e você não pode me apagar, não importa o quão irritante eu seja.

“Nasci negra e mulher. Estou tentando me tornar a pessoa mais forte possível para usufruir a vida que me foi dada e ajudar a desencadear as mudanças em direção a um futuro aceitável para o planeta e para minhas crianças”. Nas palavras de Audre Lorde (2020, p.63), reconheço o desejo ardente de mudar o mundo. Desejo esse silenciado pelo peso de ser adulta – não mais inocente –, mas que até hoje é presente dentro de mim. Talvez por isso tenha me identificado com a difícil missão de ser professora no Brasil.

Nos últimos anos, após o ingresso profissional numa instituição escolar, tenho passado por (trans)formações identitárias como mulher, negra e educadora, as quais me motivam a trabalhar para a construção de uma sociedade plural, justa e igualitária. Assim, deixei de ser vítima, para ser o sujeito da ação: denunciar, lutar e educar especialmente as meninas e mulheres contra um sistema perverso, racista, sexista, violento e desigual; voltando meu olhar para essas meninas negras a partir da sua história de vida e trajetória escolar. Busco discutir lugares sociais e, para isso, tenho sede em aprender novas epistemologias para construir novos conhecimentos a partir da união entre teoria e prática. Ou melhor, teoria e vida. Por isso tem sido libertador revisitar minhas memórias em busca de ressignificar o ser professora.

Neste processo de formação humana, foi possível me fortalecer com as reflexões das vozes de pensadoras e pensadores, filósofas e filósofos, professoras e professores, como: Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Lélia Gonzalez, Patrícia Hill Collins, Conceição Evaristo, Audre Lorde, Stuart Hall e, sobretudo, às experiências narradas por bell hooks. Suas escritas, através da linguagem enquanto “um lugar de luta”, interpelam na minha consciência a ideia de autorrecuperação – “quando trabalhamos para reunir os fragmentos do ser, para recuperar a nossa história” (HOOKS, 2019, p. 10). A autora nunca separa teoria e prática. Neste sentido, ela nos ensina a pensar a teoria enquanto prática corporal – pensar o mundo a partir do próprio corpo, da própria experiência.

Outra presença importante é a literatura de Conceição Evaristo. Ela ensinou a “estilhaçar a máscara do silêncio” a partir da escrita da corporeidade da mulher negra no Brasil e seus múltiplos saberes à produção de novas epistemologias da ciência social. Suas escrevivências são um convite a adentrar os becos de memória e traçar a arte da narrativa pessoal e coletiva da minha ancestralidade, perpassadas pelo medo, tristeza, angústia e dor, mas, também, pelo amor, emoções, conquistas e desejos.

Paulo Freire também se faz presente neste trabalho e em mim. Assim como hooks, admiro sua filosofia que tanto contribui para pensar a existência e descolonizar mentalidades. Sua *práxis* epistemológica nos incentiva a semear a democracia, a justiça, o diálogo e o amor para aprendermos e ensinarmos nossos estudantes a transgredir e a transformar vidas. É o educar pela prática da liberdade. “Estamos perante uma pedagogia para homens (e mulheres) livres” (FREIRE, 2020, p. 11), disse ele.

Assim, me inquieto diariamente com a realidade que vivo no local onde trabalho – escola pública localizada no município do Cabo de Santo Agostinho/PE – , onde percebo que os estudantes, e até mesmo os educadores, chegam à instituição doutrinados para apoiar o patriarcado capitalista imperialista de supremacia branco, disseminado especialmente dentro de casa, nas igrejas, mídias, redes sociais; inclusive nas instituições escolares, as quais naturalizam as hierarquias e preconceitos, baseados nas categorias de raça, gênero e classe, especialmente.

Logo, percebo que o inter cruzamento dos eixos discriminatórios – racismo, sexismo e opressão de classe – cria intersecções complexas que se exprimem na minha identidade racial e de gênero constituídas no cotidiano da vida como professora, e há pouco, como mestranda em direitos humanos. Por isso, problematizar a inter-relação entre esses eixos discriminatórios leva-me a refletir vivências e saberes da menina negra que habitou a margem e tornou-se mulher que transita pelo centro.

Nos percursos investigativos do mestrado, em que a narrativa bibliográfica foi (e ainda é) o foco do estudo, uma intensa expectativa tomou conta de mim. Foram grandes os obstáculos para ingressar num território tão desejado. Ser mestranda de uma universidade pública federal é pertencer a um seletivo grupo de acadêmicos. É poder frequentar as fronteiras do centro – de uma zona de conforto privilegiada que nenhum dos meus familiares conseguiram ingressar.

Este lugar acadêmico de promessas e oportunidades é o objeto dos sonhos de muitos, de dezenas dos meus. Sendo assim, quando resolvi ser uma exceção neste espaço catedrático, quis convergir minha estada neste ambiente com a necessidade de existir, tornar a academia um lugar de fala. Da minha, da nossa fala. Ratificando as palavras de Djamila Ribeiro (2018, p. 83), afirmo: como negra, não quero mais ser objeto de estudo, e sim o sujeito da pesquisa. Uma necessidade que carregamos enquanto sujeito coletivo, (re)existindo como mulher de cor, periférica e professora.

Boaventura de Souza Santos (2007, p. 87), em seus escritos sobre a Ecologia dos Saberes, nos traz reflexões acerca dos limites do conhecimento científico produzido na academia enunciando que ele “não se encontra distribuído socialmente de forma equitativa — nem poderia estar, uma vez que o seu desígnio original foi converter este lado da linha em sujeito do conhecimento e o outro lado em objeto de conhecimento”. Daí a necessidade de diversificar a academia, produzindo epistemologias de resistência e pertencimentos.

Para tanto, me desafiei a estudar e aprender novas formas de pensar. hooks (2020b, p. 31) ensinou-me que “o cerne do pensamento crítico é o anseio por saber” – por compreender o funcionamento da vida. Neste movimento espiritual, emocional, filosófico e político, me dediquei diariamente à pesquisa, lendo e formulando pensamentos para unir minhas visões de teoria e prática, acreditando que as experiências de vida produzem conhecimento. De acordo com Grada Kilomba, a escrita tornou-se

[...] forma de transformar, pois eu não sou a “Outra”, mas sim eu própria. Não sou objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político [...] o ato da escrita como um ato de tornar-se. (KILOMBA, 2019, p. 27-28).

A escrita é revolução. É onde teorizo minha própria vida. O ato de narrar o pensamento de bell hooks marca momentos em que percebi que emergiu em mim uma voz libertadora. É o que a filósofa contemporânea chama de autorrecuperação – é deixar de ser a oprimida fragmentada e tornar-se sujeito a partir dos seus próprios termos. É questionar-se: quantos silêncios será que me compõem? “É melhor a gente falar, senão o peso do silêncio vai acabar nos engasgando”, respondeu Audre Lorde.

Vivi momentos de autorrecuperação. Me destituí da eterna tentativa de me adequar aos padrões que determinam o que é conhecimento. Me dei o direito de ter voz, o direito a humanidade. “Reconhecer o próprio racismo só é importante quando leva uma transformação” (HOOKS, 2019, p. 95). Por isso fortaleci minha identidade racial e de gênero, como a mulher negra que sou. Ergui minha voz para falar das experiências cotidianas do racismo estrutural que durante anos distorceu minha autoimagem e autoestima. É preciso falar disso!

Nasci no subúrbio do Recife que os turistas não frequentam. Venho da margem. Do “não-lugar”, onde os “outros”, sujeitos invisíveis, habitam. Beberibe é um bairro subdesenvolvido, assim como tantos outros espaços segregados periféricos do Recife. Os *déficits* estruturais da criminalidade, violência, escassez de água, privação de saneamento, lixões a céu aberto, áreas alagadas com deficiência de drenagem, escolarização precária, entre tantos outros problemas decorrentes da pobreza latente, denunciam a grande problemática humana – a perda da dignidade. Sueli Carneiro (2011, p. 97) corrobora: “o problema da pobreza no Brasil não resulta da falta de recursos, mas de um alto grau de desigualdade”.

Não é fácil viver num lugar caótico, de marginalização social. Sobrevivi através da coragem da minha mãe que se anulou para criar suas duas filhas como mãe solo. Meu pai? Um belo dia desapareceu. “Ela era, para ele, uma mercadoria fragmentada cujos sentimentos e escolhas raramente eram considerados” – Patrícia Hill Collins (2019, p. 231) traz a representação em poema daquilo que minha mãe foi para o meu pai. Mais um homem, entre tantos outros semeadores da cultura heterossexual propalada pela masculinidade tóxica brasileira.

Mas, apesar de sua ausência, fui muito feliz. Conduzida por uma mulher que me carregou e alimentou com sua energia, força, garra e saber, desconhecia as mazelas do mundo. Fui educada numa bolha repleta de amor, carinho e atenção. Mainha me dizia: “você é linda!”, “maravilhosa”, “inteligente”. “Quer ser médica? Será”. “Quer ser professora? Será”. “Você vai ser o que quiser”. “Você consegue”. Esses estímulos e elogios ressoam até hoje nos meus ouvidos, porém com o sentimento de responsabilidade.

Simples, tímida, dedicada, de fala mansa e sem vaidades, minha mãe é uma mulher extraordinária. É a filha mais velha da falecida dona Lourdes. A minha avó foi uma mulher branca pobre que se casou com um negro ourives promissor, para fugir da miséria da fome. Curiosamente, foi uma mulher à frente do seu tempo. Determinada, inteligente, criativa e autodidata, aprendeu a ler sozinha os livros e, a partir deles, também aprendeu a ler o mundo. Ensinou aos seus filhos – principalmente à minha mãe e tia, suas duas filhas mulheres –, que

estudar é a consciência reflexiva da cultura. A mim, ensinou a ser empoderada e feminista, mesmo sem saber o seu significado, compreendia que “a experiência de ser “feita” mulher era diferente da de ser “feito” homem” (HOOKS, 2020a, p. 301).

Com ela, aprendi desde cedo que era preciso estudar para fugir do fatídico destino de casar, ser mãe e dona de casa, e ainda ir além: chegar do outro lado dos trilhos – ao centro. Sabida da importância do estímulo, era prioridade o estudo em nossas vidas. “O conhecimento liberta” – era isso que vovó me dizia com outras palavras. Junto com a minha mãe, orientou minha jornada escolar e as possibilidades apresentadas através dela. Tinha admiração pelas pessoas que falam bem a língua portuguesa. Por isso seu incentivo à leitura era o caminho para fugir da pobreza e até do preconceito linguístico que pessoas como nós sofriam constantemente. Vovó me fazia acreditar que conquistaria o mundo.

Minha vida de estudante foi em instituições de ensino pequenas situadas no bairro onde nasci e cresci. No Ensino Fundamental, estudei em escola pública. Já no Ensino Médio, ganhei uma bolsa integral em um colégio particular de classe média, muito conceituado em Recife. Ali, fui subjugada, distanciada, sofri *bulling* com os diferentes olhares. Revivendo essas memórias, me lembro da famosa frase de Alice Walker: “Não pode ser seu amigo quem exige seu silêncio”, abordando a importância do falar. Entretanto, foi uma escola da vida, pois aprendi que o diferente provoca alteridade, o contato com o outro me instiga, cobra e ensina a pensar em composição.

Formada na escola da vida, a descoberta da bolha que minha mãe havia criado, estourou. Ainda adolescente, conheci o mundo cruel gerado pela encruzilhada das opressões modernas coloniais, fomentado pela violência desenfreada, especialmente a adolescentes como eu. Não haveria de ser diferente quando as referências de beleza, de inteligência, sucesso e potência feminina são as da branquitude. Minha reação? Foi negar as raízes dos meus ancestrais coloniais, ainda que a senzala habitasse em mim. O racismo é estrutural. Ele fez com que me envergonhasse da minha própria história, do meu corpo, do meu cabelo, da minha autoimagem. Em outras palavras:

[...] o limite do fortalecimento da subjetividade de pessoas negras pela estética é a linha divisória que o coloca, de fato, em permanente autonomia diante da rejeição, da ridicularização e de todos os desestímulos que o posicionamento racista da branquitude é capaz de usar como arma de enfraquecimento e alienação para manter o sistema de dominação e opressão histórica de toda a população negra. É, sem sombra de dúvida, um trabalho tão árduo quanto necessário, pois o primeiro contato que temos conosco mesmos se dá pela aparência, e esse é um dos campos de ataque racista mais comumente usadas pela branquitude em seus movimentos quase silenciosos que visam concretizar sua falsa posição de superioridade social (BERTH, 2019, p. 78).

Já não sou uma mulher fragilizada. Creio que nunca fui. Estive neste lugar antes de ocupar a minha corporeidade por não saber administrar minhas próprias dores, angústias e tristezas. Concordando com Joice Berth (2019, p. 78-79):

Uma boa relação com nossa autoimagem é uma ferramenta importante de reconhecimento de valores ancestrais ou de reafirmação de necessidade de aprofundamento na busca pelo autoconhecimento de nossa história e entendimento de nossa condição social de indivíduo negro. Mas de maneira alguma devemos concluir que apenas isso basta, ou ainda que toda pessoa que consegue transgredir esteticamente está empoderada ou absorvida pelo significado político que a estética ancestral africana tem.

Ainda sobre a carreira acadêmica, ingressei na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) também como bolsista integral, devido a uma política interna da instituição, a qual tive direito por ser filha de uma funcionária da casa – minha mãe foi Auxiliar Administrativa na universidade. Este fato é bastante significativo, porque me deu condições de cursar uma graduação numa instituição de ensino que, assim como a UPE, UFPE e a UFRPE – que era onde milhares de jovens e eu gostaríamos de estudar –, também é um território de pertença ao centro, um espaço privilegiado e transitado pela elite branca.

Embora as desigualdades nas oportunidades para negros e brancos ainda sejam enormes, a Lei de nº 12.711/2012 mostra que tem um potencial transformador, ao instituir as cotas raciais nas instituições federais de Ensino Superior. Apesar de ser uma mulher negra, ainda não tive um dos poucos privilégios históricos reservados a mim: ser cotista. Isso porque, por onde passei (ou estou), são adotados argumentos contrários à implementação de cotas raciais. Mas sinto e comemoro cada conquista dos pretos que entram para ocupar este espaço, e continuo na luta coletiva para que as políticas de ódio propaladas pelo governo de um passado recente, não vençam as avaliações sobre sua continuidade.

É importante destacar que a ciência foi e continua a ser instrumento do racismo. Despreza os coletivos sociais que produzem diversos saberes vinculados à cultura e às práticas sociais diversas. Por isso nossa luta epistemológica nunca foi tão necessária para ampliar o espaço de debate na academia. Corroborando com o professor Silvio Almeida em seu livro *Racismo Estrutural* (2020, p. 70), reescrevo:

ao conceber a abstração da inteligência como entendida única, localizada no cérebro, quantificada na forma de um número único para cada indivíduo e utilizar esses números na hierarquização das pessoas numa escala única de méritos levou à conclusão de que os grupos oprimidos e em desvantagem – raças, classes e sexos – são inatamente inferiores e merecem ocupar essa posição”.

Dito isso, é relevante traçar a escrevivência de um momento sofrido – um casamento frustrante perpassado por dor, tristeza e feridas na alma, causadas pela chibata silenciosa que continuou a açoiar minha *psique* durante muito tempo. Os papéis sexuais construídos

socialmente são inimigos da masculinidade frágil. Têm o poder de transformar homens machistas em monstros potenciais. Contudo, foi ele o grande incentivo para erguer a minha voz denunciando minhas dores, angústias e opressões. Ali, percebi que já havia desenvolvido uma consciência feminista, aliada ao pensamento crítico e de resistência ao machismo suficiente para me libertar.

A exaltação ideológica machista ao casamento é diretamente proporcional ao preconceito contra as mulheres divorciadas. Passei a sofrer mais esta opressão. Ou pior, um plural de estigmas associados também ao meu corpo que cerceiam a existência feminina natural do machismo. Ser mulher negra é ver vista pelo olhar perverso do patriarcado branco moldado pela imaginação pornográfica racializada e misógina, que nos impõe o título de selvagens sexuais. “Essa sexualização retira a humanidade das mulheres, pois deixamos de ser vistas com toda a complexidade do ser humano. Somos muitas vezes importunadas, tocadas, invadidas sem a nossa permissão” (RIBEIRO, 2019, p. 85).

E embora reservada, constantemente fui desrespeitada e objetificada pelos mesmos homens que, quando casada, fingiam respeito. A ultrassexualização dos nossos corpos na atualidade deixa de ocupar o lugar do produto a ser comercializado, como foi no período escravocrata, para ocupar o lugar de objeto que é exposto para o consumo. Joice Berth (2019, p. 127) consegue traduzir um pouco do que senti:

Mulheres negras em toda a diáspora, sentindo-se vitimizadas pelas técnicas de atuação do racismo intercalado à lógica patriarcal solidificada e naturalizada, saíram e saem ainda hoje em busca de modos de sobrevivência, de fortalecimento mútuo e instrumentalização prática das lutas diárias, no âmbito familiar, profissional ou afetivo.

Busquei em um templo – o que comumente chamamos de igreja – o conforto espiritual. Logo, pude perceber que ali é mais uma instituição doutrinadora da supremacia branca sexista. Fui assediada pelos pseudocristãos mais velhos que me viam como um produto de prateleira. Talvez não faça o menor sentido. Mas, mais uma vez, pagamos o preço da representação tradicional do Jesus histórico branco.

Impulsionada pelas violências que me atingem nesta longa jornada da vida, precisei me fortalecer e ressignificar. Houve em mim a rejeição afetiva e o celibato singular de mulheres como eu. Busquei ajuda. Quebrei paradigmas e escalei do fundo do poço a uma nova vida. Recuperei a autoestima construída sobre estímulos da minha mãe e terapias que tive ao longo dessa jornada. Cessei a busca consciente pela estética europeia do cabelo liso aceitável, do nariz afilado e o corpo magro desejado. “A busca da mulher por amor precisa começar com o trabalho do amor-próprio. Aquele antigo ditado de que se você não amar a si

mesma não poderá amar o outro é simplesmente verdade” (HOOKS, 2020b, p. 249). Ratifico a afirmação de hooks e endosso dizendo que me reconstruí cultivando o amor à própria imagem. Finalmente sou a mulher que lutei para ser. Resisti e ponto.

Desconstruí a ideia do celibato. Senti a necessidade de um amor romântico. Assim como a ideologia de mudar o mundo, também cultuo o amor real, sem fantasias. Desses que constroem uma relação bilateral. Um amor pleno, generoso, em que os dois sintam, se envolvam, evoluam juntos. Eu vivo um amor desses. Sou casada com “um homem que está no processo de desconstrução de privilégios masculinos, que aderiu às políticas feministas, é um companheiro valioso de luta” (HOOKS, 2020c), desses que aprendeu a lavar, varrer, passar e cozinhar divinamente bem. Criado com a mãe divorciada, a avó viúva desde muito nova e mais duas irmãs, compartilhou desde muito cedo a reprodução das desigualdades de gênero por meio de práticas sociais em que, para nós mulheres, são atribuídas as atividades e serviços domésticos, e para os homens cabe a responsabilidade de pagar as contas.

Contudo, sua convivência imersa com mulheres não reforçou as ideologias machistas e o fez experienciar o sexismo de perto. E mesmo tendo como referencial mulheres inteligentes, bem-sucedidas, bonitas e de pele clara, o gênero impera como um constructo social que organiza relações de poder. Por isso, não basta acreditar em igualdade, respeito, liberdade afetiva e sexual às mulheres sem defender que o feminismo é para todos. Especialmente para que o homem se liberte das amarras do patriarcado que o força à função de macho provedor e protetor insensível, deslocando suas emoções, sensibilidades e força humanizadora, às mulheres.

No entanto, hooks (2019, p. 17) nos diz que o gênero não é o fator que, acima de todos, determina o destino de uma mulher. “Quando uma criança nasce de mãe e pai negros, o fator de maior importância é a cor da pele, depois o gênero. É importante destacar que não necessariamente estamos falando de família - termo conceituado e vivido pela branquitude, já que na época do Brasil colônia, as mulheres negras tinham dentre algumas funções ser ama de leite e criar os filhos das mulheres brancas, ao mesmo tempo que lhes era negado a criação de seus próprios filhos – comercializados como escravos. Historicamente foram tratadas como “coisa” e não sujeitos, tendo negado a elas o direito a constituírem um grupo familiar. (GELEDES, 2017). Logo, pensar numa família negra é pensar em mães solo que foram abandonadas por seus parceiros e exercem a dupla ou tripla jornada de trabalho para criar e educar seus filhos. A família deve ser fortaleza. E o amor é poder.

Atentar para inter-relação entre gênero, raça e classe social foi a perspectiva que mudou a orientação do pensamento feminista de hooks. Contemplando esta declaração, reflito

o fato de ser subjugada por essas mesmas mulheres vitimizadas pela opressão sexista, não as impediu de absorver e apoiar a ideologia elitista e racista. Elas – as mulheres brancas –, dominam o discurso feminista ignorando a situação econômica, bem como a realidade racista da grande maioria das mulheres. E até mesmo numa luta que deve ser coletiva por corresponder à experiência da mulher, elas escolhem agir como exploradas e opressoras dos negros.

Naturalmente, havia o medo que eu ultrapassasse as barreiras da margem. E mais uma vez, ultrapassei. Hoje, a relação é cordial e de respeito. Tive a oportunidade de mostrar que mulheres como eu podem ser o que quiserem. É preciso, portanto, que tenhamos as mesmas oportunidades. Chegando aqui – e não mais apenas transitando pelo centro –, enfrento novos desafios. Aprendi, vivendo, que negros em posições subalternas geram menos estranhamento, surpresa ou rejeição, pois ocupam um lugar natural designado a eles. Não basta termos dinheiro, diplomas e/ou carreiras profissionais bem-sucedidas. Seremos sempre negros. “Somente analisando o racismo e suas funções na sociedade capitalista é que se pode chegar a uma plena compreensão das relações de classe” (HOOKS, 2019, p. 30).

Será que é senzala quando você se surpreende por eu estar aqui? Eis uma pergunta silenciosa que faço ao ver o incômodo da vizinhança ao me perceber ocupando ‘seu’ espaço. Para eles, sou um corpo estranho e fora do lugar. Moro num bairro bastante frequentado pelos turistas. Um lugar agradável de viver. Desses em que vejo policiamento, tem água potável sem racionamento, energia, provedores de internet de qualidade e saneamento básico. Há mercados, farmácias e lojas por todo lado. As ruas são asfaltadas e abrigam bons restaurantes e boutiques. Aqui, as pessoas usufruem de dignidade, embora seja um princípio constitucional e um direito inerente ao ser humano. Hoje transito pelo centro, embora nunca tenha deixado a margem. É lá que está a minha família. Lá é o ponto de partida das minhas amadas mãe, irmã e sobrinha, até chegar aqui. Eis um dos meus maiores sonhos!

Talvez minha sinceridade seja entendida por poucas que, assim como eu, precisaram provar para si e para os outros que era possível. Essa e outras conquistas têm um peso grande para aqueles que ficaram às margens do rio Beberibe, literalmente. Especialmente, por ser a única entre tantos familiares. Contudo, troquei o desejo de colecionar títulos pelas coleções de livros que li, e também pelas múltiplas aprendizagens. É prazeroso aprender e produzir novas epistemologias. Por isso, não paro aqui! Tenho(a) esta certeza.

Neste processo, ler hooks foi libertador e, ao mesmo tempo, curativo da alienação e abusos que sofri. Suas experiências me fizeram revisitar as memórias do passado e experimentar romper com os silêncios que habitavam em mim. Sua obra me tocou e intimou a

erguer a voz – a exercer o direito a ter humanidade. “Erguer a voz articula simultaneamente corpo (a voz), prática (a coragem) e ética (compromisso com a dignidade humana)” (HOOKS, 2019, p. 09). A escrita, neste sentido, é a radicalização do ‘ser’. É a partir da escrita, da produção de sentido para a vida, que cultivamos o sentido para o ser, existir. É a reconstrução de sentido enquanto discurso que, de acordo com a referida autora, “implica em uma conversa entre dois sujeitos, não a fala de um sujeito e objeto. É um discurso humanizador que desafia e enfrenta a dominação” (HOOKS, 2019, p. 268)

Há um valor imensurável de escrever sobre mim, porque me reconecto com o passado, memórias e experiências de vida. Empreendo esforços para romper com a voz única que insiste em falar sobre nós. Assim, me descubro uma contadora de histórias. Apesar que nessa primeira vez, tive medo de desistir de narrar o que precisava ser dito para mim mesma e para outras meninas e mulheres que, assim como eu, precisam reencontrar o amor como cerne da autorrecuperação para recuperarmos vidas, existências e resistências. Nos encontramos nos becos de memória.

3 FEMINISMO NEGRO

O feminismo é para todo mundo (HOOKS, 2020c).

3.1 Mulheres negras e feminismo.

Ser mulher negra é pensar como os eixos de diferenciação negativa nos inserem num mundo já primado pelo racismo patriarcal capitalista heteronormativo. A seguir, traremos um breve relato da experiência de hooks com o sexismo, expondo um pouco de suas vivências que as fizeram criar teorias sem se preocupar necessariamente em cunhar conceitos – em escrever exaustivamente sobre o que é gênero.

Diante de suas investigações, ela faz teoria a partir do seu corpo e das dinâmicas que o atravessam, como a tríade classe, gênero e raça; e nessa compreensão é que ela trabalha a teoria do gênero, abordando o processo de opressão das mulheres negras situadas à margem e apresentando possibilidades de descobrir no feminismo uma ferramenta de libertação das consequências perversas das opressões, as quais atingem a todos nós – mulheres e homens, meninas e meninos.

Em sua narrativa política, descreve o feminismo como sendo “um compromisso ético, político, teórico e prático com a transformação da sociedade a partir de uma perspectiva antirracista, antissexista, antilesbofóbica, anti-homofóbica, antitransfóbica, anticapitalista” (HOOKS, 2019, p. 11). O feminismo negro se propõe a um projeto social amplo que vai além das experiências das afro-americanas, por isso não é sobre igualdade de gênero. Promove a justiça social, a libertação de todas as pessoas, buscando formas coletivas de emancipação.

E, assim, está necessariamente comprometido com a erradicação da ideologia de dominação que permeia a cultura ocidental em seus vários níveis, bem como uma reorganização da sociedade em decorrência da qual o autodesenvolvimento das pessoas possa ter primazia sobre o imperialismo, a expansão econômica e os desejos materiais (HOOKS, 2019, p. 56).

A partir de seus estudos e investigações sobre as diferenças da divisão do trabalho no período colonial entre os séculos XVI e XIX nos Estados Unidos, analisa como a segregação ocupacional nessa época utilizou uma relação desigual entre homens negros e mulheres negras, revelando assim a institucionalização do sexismo e a presença do gênero que organiza relações de poder. “Sem uma teoria feminista libertadora não pode haver nenhum movimento feminista efetivo” (HOOKS, 2019, p. 87).

hooks narra em sua primeira obra – *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo* (1981) – a experiência da mulher negra escravizada no período colonial e afirma

que é possível interpretar, dessa história, que o sexismo já foi maior do que o racismo. “O homem negro escravizado foi primordialmente explorado como trabalhador do campo; a mulher negra foi explorada como trabalhadora do campo, em atividades domésticas, como reprodutora e como objeto para o assédio sexual perpetrado pelo homem branco” (HOOKS, 2020a, p. 47).

Esperando ganhar reconhecimento público por sua masculinidade, o patriarcado negro expôs a mulher preta aos trabalhos mais cruéis da escravidão. Foi o trabalho a área com maior destaque das diferenças impostas entre a feminilidade e a masculinidade negra, o que expõe que, por maior que fosse o sofrimento dos homens negros escravizados, a experiência das duas forças no período colonial – o racismo e a opressão de gênero – intensificaram a dor das múltiplas discriminações que as mulheres negras sofreram. Isso porque, no passado, os homens eram grandes defensores da submissão de mulheres por homens, porque reproduziam os padrões ao modelo de masculinidade da branquitude, esperando assim ganhar reconhecimento público por sua masculinidade, demonstrando ser a figura dominante na família negra. Por analogia, hooks (2019, p. 87) acrescenta:

Nós sabemos que masculinidade patriarcal incentiva homens a serem patologicamente narcisistas, infantis e psicologicamente dependentes dos privilégios (ainda que relativos) que recebem simplesmente porque nasceram homens. Muitos homens sentem que a vida será ameaçada se esses privilégios lhes forem tirados, já que não estruturaram qualquer identidade essencial significante.

Pensando na classificação dicotômica entre o feminino e masculino, bell hooks reelabora a perspectiva da filosofia contemporânea, e expõe sua teoria acerca do gênero como sendo uma tecnologia colonial de relações de poder, de controle e mobilização dos aparelhos ideológicos do estado. Isso significa que o acesso e o controle dos espaços culturais, como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais, os currículos das escolas e universidades, foram e ainda são fundamentais. Eles produzem significados de massa patriarcal, reforçando a cultura dominante, bem como representações negativas do feminismo. A voz que ali se fizera ouvir, até então, havia sido a do homem-branco-heterossexual (LOURO, 2008).

Gênero é aquilo que classifica, que produz o sujeito a partir de discurso específico. “Menino veste azul e menina veste rosa”. Na fala da ex-Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos do Brasil (hoje – 2023 – Senadora da República), Damares Alves, exemplificamos a perspectiva binária do gênero na atualidade, enquanto comportamentos ou dinâmicas específicas que são atribuídas para determinados corpos. “Meninos não brincam de casinha e as meninas não jogam futebol” – é um outro exemplo de como a sociedade machista mantém a manutenção da ordem do poder patriarcal. “A objetificação é fundamental para esse

processo de diferenças formadas por oposição. No pensamento binário, um elemento é objetificado como o outro e visto como um objeto a ser manipulado e controlado” (COLLINS, 2019, p. 137).

“Gênero”, ao invés de “sexo”, reforça a ideia de que as diferenças entre o homem e mulher não dependem das categorias inatas do ponto de vista biológico, ou seja, não está relacionado com o sexo feminino e masculino, mas sim com os fatores culturais da sociedade, assim como não conceitua a existência e o destino das mulheres. Ainda sobre os símbolos e significados construídos sobre a base da percepção da diferença sexual entre o homem e a mulher, Guacira Lopes Louro (2008, p. 17) acrescenta: “Fazer-se mulher, dependia das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura”. hooks (2019, p. 16) traz um breve relato de sua experiência com o sexismo, expondo que gênero é aquilo que classifica.

Cresci e fui educada no seio de uma família patriarcal; e foi a partir dela que desenvolvi uma consciência feminista. Meu grito de revolta feminista ocorreu quando decidi ingressar na universidade, desafiando as crenças patriarcais do meu pai e o receio da minha mãe, pois, na visão deles, estudar demais não “combinava” com os interesses de uma mulher de verdade.

Stuart Hall (2006, p. 28), no que tange à identidade construída do sujeito mulher pós-moderno, afirma que: “Aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres, expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero”. O autor considera que o feminismo foi um dos cinco grandes avanços da teoria social e das ciências humanas. Para tanto, houve lutas e embates pelo direito ao voto, direitos sexuais reprodutivos e a universalidade da categoria mulher, decorrentes do discurso da ordem hegemônica ocidental – embora saibamos que Lélia Gonzalez antecipou esse debate ao defender que as abordagens de gênero estavam desvinculadas da cor da pele e classe social, muito antes das teóricas feministas brancas iniciarem sua discussão sobre a excludente universalização da categoria “mulheres”.

É relevante evidenciar que a década de 1970 é o período em que surgem os estudos de gênero e feminilidades. As mulheres dialogavam sobre ideias, testando e reformulando novos paradigmas, os quais passaram a ser teorizados em textos impressos. A criação dos Estudos de Mulheres como componente curricular acadêmico nos Estados Unidos colaborou com o alcance de maiores audiências da teoria e pensamento feminista. Esse foi um dos grandes esforços para disseminar o real objetivo do feminismo, que “dito de maneira simples, é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão” (HOOKS, 2019, p. 18).

As feministas – em especial, as intelectuais e universitárias – ganharam força por reivindicar a igualdade de direitos, especialmente em relação à organização da família, oportunidade de estudo e o ingresso ao mercado de trabalho em algumas profissões. No entanto, houve deslocamentos das proletárias – classe trabalhadora, donas de casa e das mulheres negras, porque a academia era, e ainda é, uma seleta instituição corporativa conservadora. Lelia Gonzalez (1988) vê a hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população, uma vez que o modelo valorizado é universal e branco. A teoria feminista acaba incorporando esse mesmo modelo e estrutura o discurso das mulheres brancas como dominante.

Como crítica cultural, além de sofisticar a análise, hooks tem como objetivo fazer teoria – entender como tudo isso funciona e romper com esse processo violento, visto que a teoria é uma prática de compreensão do mundo e de sua corporalidade. Assim, expõe a falha de duas vertentes do feminismo estadunidense: o grupo de visão liberal e o grupo radical/revolucionário.

As feministas liberais – um pequeno grupo de mulheres brancas cultas oriundas das classes média e alta estadunidenses, com perfil de alta escolarização – formaram uma base política e intelectual marcadamente burguesa, ou seja, que falavam a partir do centro, exigiam uma reforma política e jurídica por meio de aprovação de leis e da disputa de mulheres para cargos empregatícios importantes. Mas não havia propostas para reformas sociais que abarcassem toda a população, sobretudo mulheres negras, latinas, pobres e trabalhadoras. Adotaram “um ponto de vista que muito raramente inclui aquelas que vivem à margem. A teoria feminista do centro é limitada, pois carece de análises que promovam a ampliação e acolhimento da pluralidade de vivências” (HOOKS, 2019, p. 01).

Este grupo de mulheres brancas letradas desejava a igualdade de direitos com os homens, porém sem questionar “a que homens elas queriam se igualar”, se nem mesmo os homens são iguais entre si, dentro da estrutura social, cultural e racial. “O que está implícito nessa definição simplista de libertação feminina é a desconsideração de raça e classe como fatores que, juntamente com o sexismo, determinam a forma e intensidade com que os indivíduos serão discriminados, explorados e oprimidos” (HOOKS, 2019, p. 48).

Esse pensamento foi ilusório, uma vez que silenciar e invisibilizar a mulheridade oprimida não trouxe o caráter revolucionário necessário capaz de pôr fim aos privilégios da supremacia branca e, logo, às matrizes de dominação. O movimento de libertação das mulheres tem como objetivo acabar com a opressão sexista, o que significa que todas as mulheres são oprimidas. “Não bastava trabalhar teoricamente certos conceitos, era preciso

também intervenção social na qual se pudessem operá-los numa experiência de transformação do “mundo da vida” (GONZALEZ, 2010, p. 99).

Em contrapartida, “o feminismo radical trabalha pela erradicação da dominação e do elitismo em todas as relações humanas. Feministas radicais desafiaram a noção vigente de poder e dominação e tentaram transformar seu significado” (HOOKS, 2019, p. 131). Esse movimento revolucionário, com interesse em reformas sociais, valorizava todas as mulheres como aliadas. Compreendia sobre as políticas de dominação e reconhecia serem necessárias as transformações sociais por meio da interconexão dos diversos sistemas de dominação, sobretudo raça e classe social, ainda que o foco fosse na classificação dicotômica que conhecemos – feminismo *versus* masculino. Porém, via todos os homens como inimigos, opressores.

Essas mulheres criaram o *slogan* “o pessoal é político”, cujo propósito era trazer a esfera do privado para o debate político, revelando que as suas práticas pessoais também eram de interesse social e coletivo. Em consequência, muitas mulheres desenvolveram uma contracultura centrada em si mesma, dando voz apenas a sua experiência pessoal e fazendo disso o seu foco. Logo, o projeto para a coletividade foi esquecido.

bell hooks aponta duas falhas no feminismo radical: a insistência do que o homem é o inimigo, blindando a possibilidade de análise da dimensão real da opressão e dominação patriarcal; e o *slogan* “o pessoal é político”, uma vez que a proposta do movimento de libertação da mulher é projeto de justiça social, logo, um projeto coletivo. Neste caso, o termo pessoal ficou restrito a uma pessoa ou a um pequeno grupo. Segundo a autora:

O foco feminista no eu, não foi então ligado a um processo de politização radical, mas um processo de despolitização. Popularmente a importante missão não era mudar radicalmente nossa relação com o eu e a identidade, educar para uma conscientização crítica tornar-se politicamente engajada e comprometida, mas explorar a identidade e afirmar e defender a primazia do eu como ele já existia. Tal foco era fortalecido dentro do movimento feminista por uma ênfase no estilo de vida, em ser politicamente correto em sua representação do eu, ao invés de ser político (HOOKS, 2019, p. 221).

O desenvolvimento de uma contracultura – do mundo centrado nas mulheres raivosas, hostis e revoltadas, evocando uma guerra entre homens e mulheres – distanciou o movimento feminista do seu autêntico objetivo da luta de classe para acabar com a opressão sexista, pois a única esperança de mudança social exige a participação de todos, inclusive dos homens. Foi a grande falha do movimento das mulheres revolucionárias. Com a derrota, o referido grupo apoiou efetivamente o coletivo da mulheridade branca intelectual. O feminismo liberal e seu poder de classe provou ser mais importante do que o ideal do movimento social feminista.

O sufragismo trouxe para essas mulheres o debate não só do direito ao voto, mas também a luta pela valorização da mulher em todas as esferas, reivindicando as diferenças biológicas e seu poder político da cidadania, o que havia sido pleiteado por Olympe de Gouges – escritora e atriz que, estimulada pelos ideais de liberdade e igualdade contidos na universalidade presente na base do texto da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1776), escreveu a Declaração dos Direitos da Mulher e Cidadã (1791), reivindicando as diferenças biológicas, as quais não poderiam explicar a exclusão das mulheres do poder político e do exercício da cidadania.

Só a partir de 1918, com setenta anos de atraso, o movimento sufragista teve seu instrumento de luta aprovado. Mesmo que excludente, porque “a declaração ignorava totalmente a difícil situação das mulheres brancas de classe trabalhadora, bem como a condição das mulheres negras tanto do Sul quanto do Norte” (DAVIS, 2016, p. 64), foi uma importante conquista para as mulheres estadunidenses da burguesia e da classe média que passaram a ter direito ao voto.

É relevante destacar que o movimento sufragista teve como representação dois abolicionistas importantes: Elizabeth Cady Stanton, primeira mulher a reivindicar o direito de todas as mulheres ao voto, incluindo as negras; e Frederick Douglass, ex-escravizado, o mais importante abolicionista negro dos Estados Unidos da América e um dos poucos homens a lutar pela igualdade entre as raças e os sexos – homens e mulheres.

O sufrágio foi importante para a história da luta das mulheres. Sobretudo, porque diz sobre uma conquista resultante da ação coletiva. A ideologia sexista ensina às mulheres que, pelo simples fato de serem do sexo feminino, elas já são vítimas (HOOKS, 2019, p. 82). Concordando com Djamila Ribeiro (2018, p. 46), “é importante ressaltar que não existe apenas um enfoque feminista: há diversidades quanto as posições ideológicas, abordagens e perspectivas adotadas, assim como há grupos diversos, com posturas diferentes”.

Por isso, nós, feministas antirracistas, temos o dever de formular críticas contundentes partindo da interseccionalidade e de produzir outra metodologia epistemológica capaz de dar conta de que o feminismo é para todos. Patricia Hill Collins (2021) endossa “que a teoria é prática pessoal”. A teoria e a prática são elementos indissociáveis. Uma depende da outra.

Teoria é uma prática de compreensão do mundo e de sua corporalidade. Aplicada às suas análises, hooks aponta críticas para o instrumental teórico o qual não deu conta de que o feminismo é para todo mundo, pois não conseguiu compreender as dinâmicas históricas, culturais e sociais, resultando na instabilidade do movimento. Ao mesmo tempo, esboça uma definição do termo:

Para mim, o feminismo não é simplesmente uma luta para acabar com chauvinismo masculino ou um movimento para garantir que as mulheres tenham direitos iguais aos homens; é um compromisso para erradicar a ideologia de dominação que permeia a cultura ocidental em vários níveis – sexo, raça e classe social, para citar alguns – e um comprometimento de reorganizar a sociedade dos Estados Unidos de maneira que o autodesenvolvimento das pessoas possa preceder o imperialismo, a expansão econômica e os desejos materiais (HOOKS, 2020a, p. 306).

Nesse contexto, as escritoras de mulheres afrodescendentes afirmam que o feminismo não nasceu no século XX. O marco civilizatório do movimento feminista negro surgiu no século XIX quando Sojourner Truth, ex-escravizada e militante abolicionista, deu voz às suas experiências através da eloquente oratória na convenção de mulheres em Akron - Ohio, em 1851. Usando de uma lógica irrefutável para derrubar as alegações incompatíveis dos patriarcas acerca do sufrágio, denuncia:

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregá-la quando atravessam um lamaçal, e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou eu uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palhas nos celeiros, e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou eu uma mulher? Consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e aguentei as chicotadas! E não sou eu uma mulher? Pari cinco filhos, e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou eu uma mulher? (RIBEIRO, 2018, p. 51-52).

Enquanto as líderes brancas tentaram impedi-la de falar, Truth, como a única mulher negra presente nesse evento em decorrência de suas causas abolicionistas, relatou de maneira poética o tratamento desumano atribuído às mulheres pretas assim como ela - mãe, trabalhadora, doméstica, torturada e estuprada – ao mesmo tempo em que questionou a definição do termo mulher, articulando classe, raça e gênero. Na ocasião, ela estava ‘fazendo’ feminismo – teoria crítica que questiona a condição de subalternidade atribuída aos corpos femininos negros e seus papéis sociais. “Truth desconstrói as noções vigentes do que é ser mulher. Histórias, narrativas e princípios bíblicos são escolhidos por sua aplicabilidade às experiências dos afro-americanos e se tornam representações simbólicas de um amplo conjunto de experiências” (COLLINS, 2019, p. 413).

Sojourner Truth expõe que o conceito de mulher é algo culturalmente construído. Também, ao declamar poeticamente nossas relações, reposiciona esse discurso de uma maneira desafiante, porque o que ela ensina – a nós, mulheres não-brancas e aos homens negros – é que o lugar de fala (de onde se fala) é fundamental, mas o que deve nos interessar é a estratégica “fala como lugar”. Sua fala abriu caminhos para outras afrodescendentes expressarem seu ponto de vista. Este é um dos legados que ela nos deixa.

Séculos depois da retórica desafiadora e corajosa de Truth, a filósofa Lélia Gonzalez, numa conferência na PUC Rio em 1994, disse: “o lixo vai falar e numa boa”. A feminista negra não fala apenas como argumento retórico para chocar a plateia. Discursa como uma teórica da psicanálise (sua quarta formação, depois de três licenciaturas), deslocando o lugar de silenciada – do lixo – pela fala significativa da intelectual profissional graduada que incentiva a todas nós a instituir novos lugares através da voz, tomando como objeto os processos mentais (emoções, pensamentos, sentimentos e impulsos) para reconstruir a autoestima e autoconfiança necessárias para ocupar este ‘outro lugar’, de onde nossas vozes ecoam em espaços seletos. Assim como Sojourner, Lélia estabelece esse “outro lugar” para si enquanto pessoa, mas também para todas nós mulheres negras. Ou seja, ela institui “a fala como lugar” – refuta que só as vozes da mulheridade e do patriarcado colonial brancos são legítimas.

Em seu artigo “Racismo e sexismo na cultura brasileira” (1983), Lélia Gonzalez apresenta um conjunto de reflexões acerca da importância da nossa fala nos espaços públicos, invocando que é necessário falar para nos realocarmos da margem – “o não-lugar” da mulata, da senzala, do quilombo, mãe preta e mucamba, condição escravocrata aprisionada pelo imaginário dominante que nos coloca como sujeito subalterno – para transitarmos pelo centro. Da mesma forma, a autora repudia a hierarquização epistemológica eurocêntrica justificada pela pseudociência de que a negra – e o negro também – têm incapacidade intelectual, quando na verdade, o que temos é um sistema educacional injusto. A feminista negra reconhecia a importância do feminismo para o combate ao racismo, sexismo e elitismo, e buscou novas formas de ser mulher. Este trabalho é sobre isso!

Indo ao encontro das reflexões epistemológicas de Lélia Gonzalez, bell hooks acrescenta que a fala é também instituidora de novos lugares. Porque só a partir desse outro lugar é que nós podemos ser ouvidas. “Falar se torna tanto uma forma de se engajar em uma autotransformação ativa, quanto um ritual de passagem. Apenas como sujeitos é que nós podemos falar”, diz ela:

Para nós a fala não é somente uma expressão de poder criativo; é um ato de resistência, um gesto político que desafia políticas de dominação que nos conservam anônimos e mudos. Sendo assim, é um ato de coragem – e, como tal, representa uma ameaça. Para aqueles que exercem o poder opressivo, aquilo que é ameaçador deve ser necessariamente apagado, aniquilado e silenciado. (HOOKS, 2019, p. 36-37).

A frase pungente da intelectual é mais uma denúncia que o nosso povo negro ainda luta pelo direito à voz. Da mesma forma, pelo reconhecimento de escrever sobre nós – nossa cultura, nossa vida. Porque apesar da fala ser um ritual de passagem, a escuta atenta é uma

decisão política dos homens e mulheres dominadores – dos grupos hegemônicos. Entendendo a linguagem como estrutura de poder, é importante ressaltar que “o lugar de fala” tem um longo percurso teórico e também no ativismo, mas é preciso que junto com o lugar de fala, a gente pense como “a fala pode ser um lugar” em que “de objeto a gente vire sujeito”. É um convite para compreendermos o que é e quais os objetivos do movimento de libertação das mulheres.

Esse cenário levou à auto-organização do coletivo de mulheres negras da margem, revelando o feminismo negro como um deslocamento de mulheres de cor que estão comprometidas com a luta pela justiça social, igualdade de direitos e solidariedade coletiva. Sua base é interpretar o mundo a partir de sua vivência. Tem como objetivo descentralizar a humanidade focada na figura do homem branco valorizado da classe média e da burguesia. Ou seja, promove a libertação de todas as pessoas, focando em projetos coletivos de emancipação. Por isso hooks “sintetiza a importância do feminismo negro para o debate político. Pensar como opressões se combinam e se entrecruzam, gerando outras formas de opressão, é fundamental para se considerar outras possibilidades de existência” (RIBEIRO, 2018, p. 122).

A *práxis* epistemológica do movimento feminista da diáspora negra resalta a importância do conhecimento aliado à pluralidade de diversos saberes, a incluir os homens. Esse novo olhar do feminismo negro, ou seja, antirracista, integrou à luta do movimento negro o das mulheres de cor e a luta contra a pobreza da raça, ilustrando as interconexões de gênero, classe e raça, os quais se constroem mutuamente. Patrícia Hill Collins (2019, p. 332 e 333) traz uma excelente contribuição acerca do ativismo das mulheres afro-americanas, mas que se traduz na luta das feministas negras por todo o mundo:

As mulheres negras desenvolvem o ativismo em duas dimensões primárias. A primeira é a luta pela sobrevivência do grupo, que consiste em ações que levam as mulheres negras a criar esferas de influência no interior das estruturas sociais existentes. [...] A segunda dimensão do ativismo das mulheres negras consiste na luta pela transformação institucional, ou seja, iniciativas que buscam mudar políticas e procedimentos discricionários no governo, nas escolas, no mercado de trabalho, na imprensa, no comércio e em outras instituições sociais.

O movimento feminista negro deu destaque à raça. “Enegreceu o lugar que ocupamos no gênero” (HOOKS, 2019, p. 01). Organizou uma agenda de mulheres negras, dando evidência à opressão racista como fator determinante para construção de uma nova autonomia política. Essa mulheridade reconheceu a importância da teoria e prática para a luta e conquistas de todas as mulheres, porém nunca conseguiu formar alianças com as feministas liberais por estas não ampliarem seu debate sobre nossas reivindicações e acolherem a nossa

pluralidade de vivências. Era, e continua a ser do nosso interesse, parafraseando Sueli Carneiro, um feminismo que “tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades” (CARNEIRO, 2003, p. 50).

Mulher negra decolonial, hooks empreendeu deslocamentos para educar as mulheres – e homens também – a expandir a consciência crítica para o despertar rumo a libertação. Ela nos faz compreender que ser mulher negra é pensar como os dois eixos de diferenciação negativa de raça e gênero nos inserem num mundo já moldado pelo capitalismo voraz traduzido em sua forma neoliberal, e pelas desigualdades entre mulheres e homens. Notadamente, há nela o comprometimento com a educação libertária, que nasceu “da interação entre as pedagogias anticolonialistas, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras” (HOOKS, 2017, p. 20).

É através da teoria feminista que ela formula críticas teóricas partindo da interseccionalidade para pensar a sociedade e sua relação de poder. Nesse sentido: “tanto a lógica da incorporação do gênero, quanto o foco atual no racismo e em formas de intolerância correlatas, refletem a necessidade de integrar a raça e outras diferenças ao trabalho com enfoque de gênero das instituições de direitos humanos” (CRENSHAW, 2002, p. 173). O conceito de interseccionalidade, tal qual formulado pela feminista Kimberlé Crenshaw, trata:

[...] do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

O conceito surge da crítica feminista negra de que o machismo, o racismo e outras formas de humilhar a mulher preta se somam, ou seja, são heterogêneas. A intelectual afro-estadunidense Crenshaw trouxe à luz a necessidade de estudar as sobreposições entre o sexismo, o racismo patriarcal e outros preconceitos, a fim de compreendermos a unidade dessas teorias e tratá-las adequadamente como categorias diferentes de subjugar a mulher. Carla Akotirene (2019, p. 19) contribui ao evidenciar os objetivos de múltiplas estruturas dinâmicas que estão imbricadas entre si:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais.

Apesar da bell hooks não trabalhar com o termo “interseccionalidade” - cunhado por Crenshaw posteriormente às publicações originais das obras as quais estamos estudando, a autora já entendia que “o machismo, racismo e exploração de classe constituem sistemas interligados de dominação – de que sexo, raça e classe, e não somente sexo determinam a natureza da identidade, do *status* e da circunstância de qualquer mulher” (HOOKS, 2019, p. 63).

Com isso, a interconexão ou inter-relação de dominações nos faz compreender que estes cruzamentos e marcadores da diferença constituem a sociedade. Não só as estruturas interseccionais da mulher negra, mas também outras estruturas de interseção marcadas pela diversidade.

Patrícia Hill Collins traz um dos pontos da radicalização da consciência no pensamento de hooks, ao afirmar:

Feministas negras - como bell hooks -, podem ter identificado um elo crucial entre sistemas interligados de opressão. Esses grupos observam que algumas ideias básicas perpassam múltiplos sistemas de dominação. Uma dessas ideias é o pensamento dualístico do tipo ou este ou aquele, que hooks defende ser “o componente central de todos os sistemas de dominação na sociedade ocidental” (COLLINS, 2016, p. 19).

No entanto, hooks (2019) nos diz que o reconhecimento dessa interconexão enfatiza a diversidade da experiência, forçando uma redefinição dos termos para a unidade, porém não como um conceito, e sim como um dispositivo interpretativo. Estrategicamente, a autora nos provoca ao dizer que o esforço primário para erradicar a opressão e discriminação em todas as suas formas é o movimento feminista. Ao mesmo tempo que tem ciência de que o machismo não é a base de todas as estruturas opressivas, porque:

É a forma de dominação que estamos mais propensos a encontrar de modo permanente na vida cotidiana. Diferente de outras formas de dominação, o machismo molda e determina diferentemente relações de poder em nossas vidas privadas, em espaços sociais familiares, no contexto mais íntimo (casa) e nas esferas mais íntimas de relações (família) (HOOKS, 2019, p. 61).

A intelectual revela que a solidariedade política no movimento é fundamental, para torná-lo uma atividade de massa. Isso porque, em sua essência, o feminismo negro se propõe a um projeto muito mais amplo que vai além das experiências afro-americanas. Por isso não é sobre igualdade de gênero. É sobre justiça social. Não hierarquiza opressões. Portanto, não está em disputa. Quando pensamos no movimento pela libertação de mulheres, desejamos romper com dinâmicas do gênero na sociedade contemporânea, associadas a todos os tipos de violências e intolerâncias contra o ser humano – seja mulher ou homem. Audre Lorde corrobora com suas aprendizagens:

Aprendi que o machismo (uma crença na superioridade inerente de um sexo sobre os outros e, portanto, seu direito a dominância) e o heterossexismo (uma crença na superioridade inerente de uma forma de amor acima de todas as outras e, portanto, seu direito a dominância) emergem ambos da mesma fonte que o racismo – uma crença na superioridade inerente de uma raça sobre todas as outras e, portanto, seu direito à dominância (LORDE, 2020, p. 63).

Subjacente a essas crenças, é possível afirmar que o poder é constitutivo das relações sociais, cujo controle está em mãos da ordem patriarcal capitalista supremacista heteronormativa branca, a qual sustenta não só a opressão de gênero, como também o racismo, elitismo, homofobia, xenofobia, intolerância religiosa, entre tantas outras, infelizmente. Na perspectiva feminista negra – em que vivemos entre encruzilhadas, fronteiras e interseccionalidades –, o poder que emana de nós é coletivo. Está relacionado com ações comunitárias (de grupos minoritários) com o objetivo maior de reconstruir as bases histórico-culturais e sociopolíticas, com a pretensão de romper o que está posto – entendendo ser todas as vertentes opressoras. Hannah Arendt (2001, p. 36) concorda conosco ao interpretar o poder a partir da ação coletiva, pois:

[...] O poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em conjunto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. Quando dizemos que alguém está “no poder”, na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome.

Dentro das premissas sugeridas, o poder é a síntese do processo da (re)construção de nossas vidas, sobre bases sociais, históricas, políticas e culturais. Para tanto, o movimento da mulheridade negra soma esforços para empoderar a todas nós. Inicialmente, se trata de ‘dar poder’ a si mesma com autoestima e autoconfiança, a fim de assumirmos o controle de nossas vidas – sem ser esse, com ênfase em si própria; e posteriormente empoderar as nossas irmãs forasteiras como sujeitos de mudança. “Quando uma mulher se empodera, tem condições de empoderar as outras” (RIBEIRO, 2018, p. 136).

Empoderar deriva do termo empoderamento – prática social ‘de preocupar-se com o outro’ surgida no movimento feminista negro, buscando superar as barreiras impostas pelas violências que se cruzam e incidem sobre a realidade social dessas mulheres marginalizadas aqui e em outros lugares da diáspora. “Proporcionar novos conhecimentos sobre nossas próprias experiências pode ser empoderador” (COLLINS, 2019, p. 434). É importante destacar que nossa interpretação da palavra tão disputada academicamente e interpretada de diferentes formas surge não só do arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa, mas também, da crença de que experiências produzem conhecimento. Logo, compreendemos que é um conceito surgido da *práxis* para a teoria. E não o contrário.

Para hooks (2019, p. 80), é relevante nomear uma nova teoria dialógica para as mulheres que se sentem vitimizadas saíam do campo de imobilização, da inércia, e assumam sua autorresponsabilidade e poder na luta contra as estruturas opressoras. A intelectual pensa formas coletivas de encorajar as mulheres negras; logo, pensa em empoderamento comunitário, solidariedade e sua dimensão política – mobilização grupal – como sendo instrumento de emancipação social através da quebra e queda das barreiras impostas pelo racismo e sexismo, especialmente. Sobre a participação da comunidade na gestão pública, Joice Berth (2019, p. 83) reitera:

Isso significa dizer que falar em empoderamento de um grupo social é necessariamente falar sobre uma democracia e expansão da sua atual restrita aplicação. Empoderamento, na vida política, também é efetivado pelo exercício dos direitos políticos, entre os quais, a participação como cidadão e cidadã na discussão pública é a principal ferramenta. Por sua vez, quando falamos de grupos oprimidos, cujas vozes muitas vezes são silenciadas, conforme vimos anteriormente, o acesso a espaços de decisões em sociedade é uma dentre tantas estratégias de resistência.

Para nós, antirracistas – ou mulheristas – como define Alice Walker (1983) para expressar um feminismo mais inclusivo, com intersecção de opressão de raça, classe e gênero, o empoderamento é o processo da conquista da libertação. É um instrumento de poder de dentro para fora. Tem a ver conosco e com o/a outro/a, porque entendemos que “quando mostramos nossa preocupação como coletivo, fortalecemos nossa solidariedade” (HOOKS, 2019, p. 162). Nosso objetivo maior é assumirmos maior controle sobre nossas vidas, nos libertando das amarras sexistas do gênero e do racismo, que objetifica os nossos corpos e nossas emoções. Reivindicamos um feminismo negro totalmente oposto às concepções hegemônicas.

Neste sentido, Joice Berth (2019) define que o empoderamento está ligado à conscientização das potencialidades de indivíduos oprimidos pelo sistema político-social, como é o caso das negras e dos negros. Está vinculado à necessidade de proporcionar a si mesma/o caminhos para a libertação e emancipação não só de um indivíduo, mas de todo o grupo social. hooks reitera que a estética afeta o processo de empoderamento. Para isso, discorre sobre a hierarquização das características físicas e como essa classificação em raças humanas determina as diferenças sociais e sexuais.

Os padrões estéticos eurocêntricos condicionados pelo patriarcado capitalista imperialista de supremacia branco instituem o discurso político do branqueamento ressaltando a beleza física e o comportamento social dos brancos de classes sociais abastadas como modelo de representação mundial. Logo, direciona os corpos negros, sobretudo as mulheres pretas, à hipersexualização, à atribuição de juízo moral aos comportamentos sociais

e à ausência de beleza nos seus cabelos, boca e nariz – exemplos reais que influenciaram a interpretação sobre esses corpos.

Nesse sentido, a teoria feminista de bell hooks atribui ao homem um papel fundamental para a transformação social emergente. A intelectual os convida a fazer uma dobra ética – refletir sobre suas contradições e seus afetos. Procura deslocar o estudo das masculinidades voltado exclusivamente para o homem, porque existem pesquisas sobre esse tema sem homem, uma vez que não é sobre corpos, mas sim sobre posições de dominação e de poder. O que significa que a masculinidade não é qualidade exclusiva dos homens. Embora aqui também haja a hierarquização de múltiplas masculinidades. Com isso, a intelectual afro-americana nos convida a entender porque, dentro das possibilidades de transformação de pôr fim ao imperialismo do patriarcado, compreender as masculinidades é necessário. E comunica que não é sobre equidade de gênero, e sim erradicação das opressões.

Os estudos das masculinidades surgiram com a ascensão do movimento feminista, como resultado de pesquisas acadêmicas no campo das ciências humanas e sociais, sobretudo por pesquisadoras feministas curiosas em compreender melhor os homens e suas especificidades. O desenvolvimento dessa área de estudo vem cumprindo a função de falar dos homens numa perspectiva pouco abordada: suas relações com a emoção, sexualidade, parentalidade, autocuidado, reconhecimento e afeto, importantes para entender o porquê das conexões de diferentes sexos produzirem desigualdades e continuar a buscar resultados capazes de promover o respeito às diferenças.

Falar de masculinidades é falar de poder. Relações que estabelecem uma contraposição à feminilidade, organizadas pela perspectiva dicotômica do feminino e masculino – no sentido de fêmea e macho –, as quais naturalizam as desigualdades de gênero atravessadas por relações de autoridade e controle que atribuem ao homem, historicamente, uma posição dominante em relação à mulher, decorrentes de símbolos e significados socioculturais atribuídos a cada um deles. O caráter móvel da relação entre homens, poder e a masculinidade fica evidente quando analisamos o recorte etnográfico para compreender que existem identidades masculinas diferentes agenciadas por raça, classe social, geografia, sexualidade, entre outros.

Ao tratar dos aspectos relacionais, em suas micro e macrorrelações com as mulheres, hooks identifica dois tipos de masculinidades: hegemônica e subordinada – a masculinidade negra; e diante de suas análises, cunha o conceito de masculinidade feminista. A saber, a masculinidade hegemônica é um consenso dos padrões característicos do homem – falocêntrico, machão, com espírito de defesa, durão, capaz de esconder seus sentimentos.

Propõe-se explicar que a religião substancia a justificação dos homens manterem papéis sociais dominantes sobre as mulheres.

Por analogia, a masculinidade feminista é a mulher que reorganiza o ser homem. Categoria bastante relevante para pesquisas, uma vez que nos dá pistas de como a masculinidade é construída. Fazendo um trocadilho com a popular frase de Simone de Beauvoir – “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” – e aplicando-a ao homem, percebemos que a pretensa virilidade masculina é posta em xeque por outros tipos de masculinidades, como por exemplo a feminina ou feminista (para hooks). A masculinidade, portanto, é um conjunto de signos que são construídos, destruídos e ressignificados ao mesmo tempo de acordo com o corpo que o utiliza, revelando que é preciso reconhecer o papel das mulheres na manutenção e perpetuação do sexismo. O patriarcado não tem gênero.

Já o retrato da masculinidade negra que emerge do patriarcado capitalista branco, construiu a imagem do preto másculo como fracassado, preguiçoso, violento, perigoso e incapaz, mas a realidade é que são apenas homens negros, pobres e subalternos que

[...] queriam que as mulheres negras se conformassem com as normas estabelecidas pela sociedade branca. Queriam ser reconhecidos como “homens”, como patriarcas, pelos outros homens, incluindo os brancos. Contudo não poderiam assumir essa posição se as mulheres negras não estivessem dispostas a se conformar com as normas de gênero machistas predominantes (HOOKS, 2019, p. 179).

O patriarcado negro expôs a mulher preta aos trabalhos mais cruéis da escravidão, pois acreditava que nascer homem, mesmo que escravizado, seria ter um direito nato a poder e privilégios sobre as mulheres, principalmente as negras. “Racismo sempre foi uma força que separa homens negros de homens brancos, e sexismo tem sido uma força que une os dois grupos” (HOOKS, 2020a, p. 163).

Apesar de centenas de anos terem se passado, na contemporaneidade o movimento pela libertação negra ainda encontra a resistência do homem a desafiar a ordem patriarcal, o que sustenta a violência e ódio entre mulheres e homens pretos. hooks (2022, p. 15)

[...] estabelece uma capacidade crítica criativa de enxergar a masculinidade negras em dois eixos: as formas que não contempladas pelo padrão unidimensional do Homem da masculinidade hegemônica patriarcal; e o “não-lugar” que o ser negro preenche dentro do projeto limitado e violento da masculinidade falocêntrica.

A teórica feminista traz em seu livro *A gente é da hora - homens negros e masculinidades* um ensaio contemporâneo do machismo reorganizando o contexto colonial numa perspectiva histórica. A obra, dedicada às masculinidades negras, provoca e desassossega, em especial, os homens negros, e os convoca a responsabilidades: “transgredir

os limites estabelecidos pelo racismo, nos curar e criar conexões” (HOOKS, 2022, p. 11) com a masculinidade revolucionária.

É sabido que compreensão do modo como as mulheres e homens machistas entendem e expressam identidades de gênero – o modelo hegemônico de masculinidade – vem do período escravocrata, em que os homens brancos criaram uma hierarquia social baseada não só em raça, mas também no sexo, que posicionou a eles – os homens (brancos) em primeiro lugar – num modelo universal, denotando atributos de força, virilidade, proeza física e vigor. Diante dessa análise sobre o estado da arte com foco feminista nos homens, hooks aponta que

[...] eles não foram ensinados a acreditar que igualdade social é um direito inerente que todas as pessoas possuem, mas foram socializados para acreditar que é de natureza dos homens desejar e ter acesso a poder e privilégio (HOOKS, 2020a, p. 162).

Nesse prisma, a autora reconhece que o exercício da investigação teórica sobre os estudos das masculinidades é de fundamental importância para identificar erros, revisar caminhos, resgatar o caráter plural, polissêmico e crítico das leituras feministas; e construir novas bases para transformar as relações entre mulheres e homens mais democráticas – transformação progressiva e efetiva.

Para tanto, atribui à educação o maior valor como instrumento para a mudança que busca romper com as desigualdades históricas, socioculturais, econômicas e políticas entre meninas e meninos, e mulheres e homens. O ensino para a prática de liberdade no pensamento da autora é pilar de combate ao enfrentamento à dominação, por isso outro aspecto importante e necessário para a sua pedagogia crítica é a educação feminista. “É preciso rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária, precisamos de uma historicização e de uma desconstrução autêntica dos termos de diferença sexual” (SCOTT, 1990, p. 18).

hooks é um bálsamo para nós. A radicalização de seu pensamento sobre o feminismo negro traz elementos fundamentais para reelaborarmos e resinificarmos a *práxis* contemporânea – vivendo nosso tempo, ao mesmo tempo que o negamos. Nos faz refletir sobre a tragédia da escravidão que nos destituiu de direitos, nos objetificou e nos desumanizou; mas também é desse lugar da falta e margens que (re)existimos e (re)construímos outras vozes.

Para tanto, ouvimos sua voz ao atribuir à educação feminista o caminho para reconhecer o imperativo de mudanças sociais. Ela destaca que é necessário pensar o homem como fundamental. Propõe repensar a escrita da literatura infantil, “exatamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas” (HOOKS, 2020c, p. 46). Também discute criar programas para alfabetizar mulheres, ensinando-as a ler e escrever, além disso, a pensar

de forma crítica e analítica, para encorajá-las a desenvolver seu intelecto e escrever novas epistemologias sobre a corporeidade feminina negra. As escrituras fazem mensurar o racismo estrutural, as desigualdades de gênero e o acesso à cidadania e aos direitos sociais que habitam no espaço de construção do conhecimento (EVARISTO, 2017).

A presença de mulheres negras na literatura feminista contribui para o necessário incômodo no interior das produções científicas hegemônicas. Confronta a monocultura da ciência moderna do conhecimento branco e ocidental, instituindo não só o lugar de fala, mas a “fala como lugar” para discursarmos sobre a nossa teoria feminista que se trata de um conceito filosófico, porque existem esforços epistemológicos, ontológicos e fenomenológicos na construção de um processo de entender o mundo. O conhecimento destrói mitos.

3.2 Pedagogia feminista

O desejo de escrever sobre a pedagogia feminista de hooks advém da sua crítica ao modelo da educação vigente, em que práticas pedagógicas adotam diferenças valorativas e comportamentais nas relações interpessoais entre as/os discentes, quando comparado o gênero. Narramos sobre as contribuições da educação feminista de hooks, seus fundamentos e características, acreditando que sua prática pedagógica vai de encontro à violência simbólica sofrida em salas de aula, buscando a emancipação individual e posterior do sujeito como agente de mudança da prática social, contribuindo para emancipação coletiva, no enfrentamento ao sexismo, à alienação e principalmente à erradicação da ideologia de dominação.

As sábias palavras de bell hooks (2013, p. 25), ao afirmar que “a educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”, refletem sua própria vida. A intelectual insurgente enxergou na educação o caminho para sua emancipação como mulher negra, cuja infância foi marcada pelo heterossexismo patriarcal em seu próprio lar e comunidade, somado às restrições sociais e econômicas decorrentes da interrelação da pobreza e negritude. Logo cedo ela entendeu que a vida do intelecto era um ato contra hegemônico, uma estratégia necessária à resistência da colonização racista e sexista.

Seu desejo ardente de apreender deslocamentos para participar da transformação do seu mundo a fez acreditar que o princípio basilar de qualquer mudança deve começar pela educação escolar, pois este é um espaço que se constitui como uma das mais potentes pedagogias culturais (LOURO, 2008). Desse modo, a educação que se propõe a materializar

os objetivos dos direitos humanos não deve se afastar da igualdade de gênero como um dos princípios fundamentais garantidos por lei, mas pouco discutido no ambiente escolar.

Neste sentido, problematizar a relação entre gênero e educação é primordial para que haja a formação crítica de sujeitos conscientes de seu papel enquanto cidadã e cidadão (agente político do meio em que vive), buscando a libertação pessoal e coletiva, no enfrentamento ao machismo e sexismo, para ocupar lugares de fala como a escola, por exemplo, exercendo o empoderamento feminino para acabar com os privilégios que refletem um sistema patriarcal, o qual destina aos homens as ocupações produtivas fora de casa, e às mulheres o serviço doméstico e a maternidade. Ou, para um grupo seletivo de negros - os meninos/homens escolhem os cursos e/ou profissões da área das Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas; enquanto as meninas/mulheres, procurem a área das Ciências Humanas ou da Saúde - caracterizando os estereótipos oriundos do conceito de divisão sexual do trabalho - segregação ocupacional (MIRANDA, 2011).

Para tanto, atribuímos à educação o maior valor social para orientar os/as educandos/as a reivindicar a igualdade de direitos, com a pretensão de romper com as desigualdades existentes entre mulheres e homens, meninas e meninos. Essa deve ser a estratégia das instituições escolares como um território de análise, para a utilização da categoria gênero e reflexão dos temas tradicionais da história, tais como a política e o poder. “Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos. Isso vale especialmente para os alunos” (HOOKS, 2017, p. 193).

A pedagogia feminista de hooks acolheu a pedagogia crítica de Paulo Freire, articulando a sua aproximação com o feminismo. Ao conhecer a obra do autor, a teórica feminista passou a seguir o pensamento e *práxis* freirianos por ter aprendido sobre novas e libertadoras formas de pensar acerca da realidade social. Contudo, fez críticas contundentes, apontando contradições e binarismos de gênero entre a liberdade e a vivência de masculinidade patriarcal como se fossem a mesma coisa. Percebe e aponta fragilidades de Freire marcadas pela ausência feminina em seus escritos. Situando-o entre outros intelectuais, hooks afirma:

Infelizmente, não são apenas as pessoas politicamente ingênuas que se mostram inconscientes do fato de que as formas de opressão estão entrelaçadas. Não é raro que pensadores políticos brilhantes também o sejam. Homens como Franz Fanon, Albert Memmi, Paulo Freire e Aimé Césaire, cujas obras têm muito a nos ensinar sobre a natureza da colonização, do racismo, do classismo e da luta revolucionária, geralmente ignoram as questões da opressão sexista em seus escritos (HOOKS, 2019, p. 75).

É nesta esteira de investigações e análises que ela traz Paulo Freire à discussão, relacionando as suas reflexões com a proposta de um movimento político radical que foca na erradicação da ideologia de dominação. Utiliza o paradigma da pedagogia crítica freiriana para analisar suas próprias metodologias feministas.

No capítulo dedicado a Paulo Freire em seu livro *Ensinando a Transgredir - Educação como prática de liberdade*, descreve a Pedagogia do Oprimido como um escrito que “tem ajudado muitos de nós a desenvolver a consciência política” (HOOKS, 2017, p. 73), mas cujo conteúdo literário expõe uma tendência a falar da libertação das pessoas como libertação masculina. Ou seja, faz uso da linguagem sexista a qual colabora à sustentação e perpetuação da opressão das mulheres, sobretudo às negras.

Ao longo do referido capítulo, hooks dialoga teoricamente com Freire, pois entende que seus textos não a impediram de identificar-se com a mensagem central e de aprender com ela. Sua censura em relação à obra freiriana acaba quando ele apoiou a crítica ao seu trabalho e se comprometeu a compartilhar com seus leitores. A saber:

Se ele tivesse tentado silenciar ou desvalorizar uma crítica feminista, muitas coisas teriam mudado para mim. E não era suficiente, para mim, que ele reconhecesse seu “sexismo”. Eu queria saber porque ele não tinha mudado esse aspecto de sua obra anterior por que não tinha reagido a ele em seus escritos. Então, ele falou que se esforçaria mais para falar e escrever publicamente sobre essas questões - fato que ficou claro em sua obra posterior (HOOKS, 2017, p. 78).

A partir do seu lugar de *outsider* interna – “lugar social ou espaço fronteiroço que marca os limites entre grupos de poder desigual” (COLLINS, 2019, p. 460) –, articulando suas vivências culturais, políticas, sociais e econômicas, hooks reflete sobre sua infância com restrições socioeconômicas decorrentes da pobreza, do racismo e do heterossexismo patriarcal; como foi necessária a educação nas escolas segregadas, onde aprendeu com seus professores, que eram quase todas mulheres, que o intelecto feminino deveria ser exaltado e glorificado. Essas professoras compartilhavam com as estudantes um espírito feminista e sua visão revolucionária. “Elas nos ofereciam um legado da pedagogia libertadora que demandava resistência ativa e rebelião contra o machismo e o racismo” (HOOKS, 2019, p. 114).

Logo, bell hooks compreende a educação como ferramenta necessária para a transformação social. Só através dela, via processos educativos, populares e coletivos, o poder transformador do ensino e do feminismo como educação popular, desafiará as políticas de opressão e todas as suas vertentes. “A pedagogia feminista só pode ser libertadora se for verdadeiramente revolucionária, pois os mecanismos de apropriação dentro do patriarcado de supremacia branca e capitalista são capazes de cooptar com tremenda facilidade o que meramente parece radical ou subversivo” (HOOKS, 2019, p. 116).

Com base nas distintas histórias e experiências, a autora entende que a construção do conhecimento da pedagogia feminista se dá especialmente em espaços de aprendizagens – grupos de estudos sobre as mulheres e em salas de aula, pois se trata de um movimento social para as transformações políticas, sociais e culturais emergentes. hooks (2019, p. 117), acrescenta:

A educação feminista - a sala de aula feminista - é e deveria ser o lugar onde há um senso de luta, onde há um reconhecimento visível da união entre teoria e prática, onde trabalhamos juntos como professores e alunos para superar o distanciamento e a alienação que tanto têm se tornado norma na universidade contemporânea. A pedagogia feminista deveria, sobretudo, envolver os estudantes em um processo de aprendizado que fizesse o mundo “mais real” e não “menos real.

Ao perceber o feminismo como um processo educativo de tomada de consciência das desigualdades, sobretudo as opressões de gênero, cor e classe social, nos chama a atenção para reportarmos à teoria dentro do ativismo, para não deixarmos de lado as diversas formas de opressão. “A luta pela educação politiza as mulheres negras” (COLLINS, 2019, p. 344).

Seu principal foco é ensinar o que é o feminismo, mas antes, é preciso necessariamente compreender o sexismo. É importante entender que a definição da pedagogia feminista está associada à educação como prática de liberdade. Neste limiar, refere-se a um processo educativo pensado para a construção de um mundo mais democrático para todos – mulheres, homens e crianças, como ideologia política, a fim de criar um movimento educacional de massa.

A pedagogia feminista é marcada por esforços em recriar a sala de aula para que ela não seja mais um ambiente opressor e que haja um espaço convidativo para a criação de uma consciência crítica que se dá a partir do feminismo e da consciência feminista para emancipar esses sujeitos – o que o Paulo Freire já discutia, mas bell hooks dá novos contornos a essa discussão, embora a apreciação à pedagogia crítica não seja particular de seu pensamento. Como a crítica feminista mesmo reconhece, há antecessoras que já alertavam para os limites não apenas da obra de Paulo Freire em específico, mas da pedagogia crítica radical como um todo.

Guacira Lopes Louro (1997) discute sobre pedagogias feministas nas escolas e universidades, evidenciando as “mulheres em sua diversidade”. A pedagogia feminista construída para “subverter a posição desigual e subordinada das mulheres [...], vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais” (LOURO, 1997, p. 115). A autora comenta que “ao tentar colocar no mesmo plano, com igual legitimidade, o saber pessoal e o

saber acadêmico, as pedagogias feministas pretendem estimular a fala daquelas que tradicionalmente se veem condenadas ao silêncio” (Ibid, p. 113).

Nesse prisma, para manter suas ideologias hegemônicas relativas à gênero, raça, classe social e sexualidade, e silenciar nossas vozes, os sistemas educacionais, valorativos e políticos da rígida cultura do colonizador – de quando impuseram seus próprios padrões de produção de conhecimentos e costumes à população negra – utilizam da educação para naturalizar as hierarquias e preconceitos baseados nas categorias de gêneros binários.

Como crítica cultural, hooks pensou nos produtos simbólicos e midiáticos de controle e mobilização dos aparelhos ideológicos do estado, e os pôs em análise a partir do olhar racial e do gênero. Logo, percebe que os/as nossos/as discentes, e até mesmo os/as educadores/as, chegam à instituição escolar doutrinados para apoiar o patriarcado capitalista, disseminado especialmente dentro de casa, nas igrejas, nas mídias e até mesmo nas escolas, as quais propalam o culto ao machismo e racismo. Nessa esteira, Patrícia Hill Collins (2019, p. 448), entende que:

Os currículos escolares, os preceitos religiosos, as culturas comunitárias e as histórias familiares são esferas sociais importantes para a fabricação das ideologias necessárias para manter a opressão. (...) são os currículos escolares que excluem sistematicamente as mulheres negras como assunto legítimo de estudo, ou preceitos religiosos que pregam a igualdade, mas são usados para justificar a submissão das mulheres negras a todos os homens, ou mesmo ideologias comunitárias que aconselham as mulheres negras a ser mais “femininas” para que os homens negros possam reafirmar sua masculinidade, e histórias familiares que escondem padrão de abuso físico e emocional que culpam as mulheres negras por sua vitimização.

Nota-se, através das políticas públicas educacionais, que há uma visão verticalizada, políticas de controle preconizadas pelo interesse dos grupos dominantes e suas ideologias hegemônicas, distribuição desigual das oportunidades educacionais, práticas corporativas, desigualdades das rendas e riqueza. O que resulta em forte descompasso entre a proposição e a materialização das políticas, tornando a educação excludente e seletiva, sobretudo às meninas e mulheres negras.

Contrariando as estruturas de dominação existentes, reforçadas notadamente através do currículo escolar, materiais didáticos, produção de conhecimento e discurso docente ao reduzir as valiosas tradições epistemológicas do feminismo negro, é preciso promover a recuperação da integridade da menina/mulher oprimida, vista como objeto. Orientá-la a recuperar o desejo pelo conhecimento, cerne do pensamento crítico, em que é possível fazer perguntas e encontrar respostas, unindo a teoria e a prática, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica da própria vida e das relações sociais.

Entendendo em hooks que a educação é subjetiva, que a sala de aula produz um sujeito a partir da produção do conhecimento, do discurso dos professores e do currículo escolar – nós docentes temos um papel fundamental na construção do conhecimento desse movimento das mulheres de cor, educando-as a pensar de forma crítica e analítica, usando de novas metodologias construídas para subverter a forma tradicional de ensino que está posto. Porém,

Em todas as instituições de ensino hoje há professores que respondam de modo construtivo à crítica aos preconceitos: mudaram o currículo e optaram por ensinar de maneira a honrar a diversidade do nosso mundo e dos estudantes. São corajosos esses professores que reconhecem que as salas de aula devem ser lugares onde a integridade é valorizada para que a educação como prática de liberdade se torne norma, porque o mundo ao seu redor desvaloriza a integridade. Escolher manter padrões elevados para o engajamento e desempenho pedagógico é uma forma de assegurar que a integridade prevalecerá (HOOKS, 2020b, p. 65).

A teórica feminista afirma que nós docentes somos considerados agentes de transformação social, daí a importância de tensionar as representações simbólicas da temática gênero, a fim de compreender a dinâmica da dominação patriarcal injusta. Nesse contexto, é necessário promover a educação em conjunto com os discentes, construindo uma pedagogia engajada com a prática de liberdade. bell hooks (2017, p. 273) faz uma excelente contribuição acerca dos benefícios do trabalho dos professores:

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração e que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade.

Sugere-se, portanto, a *práxis* do diálogo entre os professores e alunos, a fim de quebrar as barreiras que foram erguidas pela tríade raça, gênero e classe social. Sobre esta prática, Freire (2020, p.110) acrescenta: “Sendo fundamento do diálogo, o amor é também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa dos sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação”. O diálogo, portanto, é a produção de novas práticas libertadoras, as quais implicam na construção de comunidades de aprendizagem e na formação das diferenças dos sujeitos, mulheres e homens, que formam estas comunidades.

Numa sala de aula feminista, todas os saberes são valorizados. Professoras e professores dão voz e vez ao diálogo, em que mulheres e homens (podem e) devem falar – mas também ouvir, transmitindo suas experiências a partir do seu lugar social. hooks (2020b, p. 14) reconhece na vida das pessoas, no seu conhecimento e no agir, o ponto de partida e chegada.

Por isso, acreditava que todo o processo educativo deveria partir da realidade de cada uma das pessoas envolvidas nesse processo, realidade em que seria levada ao

diálogo com outras pessoas, servindo de base para a análise dos problemas e para a construção de propostas para a sua superação. É nesse momento em que se constrói a vida no mundo e na sua história.

Assim, a pedagogia feminista de hooks se aproxima da educação popular, o que postula necessariamente uma concepção educativa transformadora e libertária, a qual inclui discutir e produzir novas epistemologias acerca do feminismo – o movimento de libertação das mulheres que tem como objetivo acabar com a opressão sexista. Logo, “pôr fim a atribuição de papéis distintos que está na base da ideia de que existiriam talentos e tendências naturalmente diferenciados entre os sexos” (BIROLI e MIGUEL, 2015, p. 26).

Sobre a radicalização do pensamento de Guacira Lopes Louro, a autora coloca em xeque algumas críticas à pedagogia feminista, baseadas na perspectiva pós-estruturalista. A intelectual e professora afirma que não há como fugir da hierarquização das práticas pedagógicas, da mesma forma que “os dualismos subjacentes a tais pedagogias já parecem anunciar uma concepção das relações de gênero em que o polo masculino sempre detém o poder e o feminino é desprovido de poder” (LOURO, 1997, p. 116).

Indo ao encontro do pensamento de Louro, bell hooks atribui ao “sistema bancário de educação” a inegociável aplicação do feminismo para todo mundo – inclusive para os meninos/homens, necessário para pôr fim às opressões de gênero. Perceber essas dinâmicas enquanto ainda era estudante universitária quase a levou a desistir do seu propósito, o que não ocorreu justamente por ela ter encontrado em Freire o apoio intelectual necessário para continuar.

Acerca da prática pedagógica machista reproduzida para as crianças em sala de aula, Chimamanda Ngozi Adichie contribui com sua reflexão:

[...] perdemos muito tempo ensinando as meninas a se preocupar com o que os meninos pensam dela. Mas o oposto não acontece. Não ensinamos os meninos a se preocupar a ser “benquistos”. Se, por um lado, perdemos muito tempo dizendo às meninas que elas não podem sentir raiva ou ser agressivas ou duras, por outro elogiamos ou perdoamos os meninos pelas mesmas razões (ADICHIE, 2015, p. 27).

A pedagogia revolucionária, portanto, exige a participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Por isso é preciso que nós professores aprendamos a questionar nossa própria linguagem, pois ela é “o repositório de nossos preconceitos, de nossas crenças, de nossos pressupostos” (ADICHIE, 2015, p. 35), assim como é importante também não atribuímos valor à diferença. Porque a diferença é a realidade do nosso mundo. hooks (2019, p. 116-117) finaliza dizendo que

[...] quando a luta feminista é o alicerce central para a educação feminista, os estudos sobre mulheres e a sala de aula feminista (que pode existir fora dos

domínios dos estudos sobre mulheres) podem ser lugares onde a educação é a prática de liberdade, o lugar da pedagogia libertadora.

A partir da afirmação de que “o processo educativo é passagem da desigualdade para à igualdade” (SAVIANI, 1999, p. 87), a integração entre o currículo e o contexto histórico, político, social e cultural dos aprendizes, aliado à prática educativa emancipatória – a educação feminista torna a sala de aula um espaço democrático que valoriza as diferenças, desconstruindo preconceitos, desigualdades ou marginalização entre gêneros. “Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (HOOKS, 2017, p. 18). Qualquer pedagogia crítica radical precisa insistir que a coletividade através da construção de comunidades de aprendizagens fará a diferença. Não apenas em números, mas em participação, valorizando a voz dos sujeitos e reconhecendo a presença de cada um/a. Todos influenciam na dinâmica de sala de aula. Usadas de modo construtivo, as comunidades pedagógicas de aprendizagem serão criadas.

4 DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E BELL HOOKS.

Paulo foi um dos pensadores cuja obra me deu linguagem. Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência (HOOKS, 2017, p. 66).

4.1 Trajetórias e pensamentos de Freire.

Para compreender as contribuições de Paulo Freire para a educação em direitos humanos e para o pensamento de bell hooks, não basta narrar sua trajetória na educação, mas sim a radicalidade de seu pensamento e de sua ação social. Ou seja, precisamos conhecer e considerar a sua experiência com a alfabetização de adultos, sua luta campesina, o período de exílio na ditadura militar instaurada no Brasil na década de sessenta, os trabalhos desenvolvidos em África, e também em outros países do mundo por onde passou, aprendeu e ensinou. Por isso, inicialmente iremos apresentar uma breve síntese sobre a sua vida, perpassando por suas concepções de mundo e o que está por trás das suas ideias e ações.

Patrono da Educação Brasileira e Doutor *Honoris Causa* por diversas instituições brasileiras e internacionais, Paulo Freire é um homem público – no sentido real da palavra. Isso porque não pensou ideias. Pensou a existência. É considerado um dos intelectuais mais notáveis na história da educação do mundo pois, circunstanciado pela prática educativa,

refletiu sobre ela com o objetivo central de melhorar o que estava posto. Suas escritas fundamentam o seu viver durante a travessia no mundo por onde transitou por diversos saberes nos inspirando no exercício da cidadania, da empatia e na beleza de viver em comunidade. Sua prática didática experienciou o diálogo, o acolhimento e a solidariedade. Freire viveu uma vida entre aprender e ensinar a luta por um mundo melhor.

É reconhecido mundialmente como um dos mais importantes educadores da humanidade, ao lado de grandes nomes, como: Rousseau, Vygotsky, Dewey e Montessori. “Em junho de 2016, o professor Elliott Green, da *London School of Economics*, publicou um estudo mostrando que Pedagogia do Oprimido era a terceira obra mais citada em trabalhos da área de humanas, à frente de pensadores como Michel Foucault e Karl Marx” (CASSIO, 2019, p.144). A qualidade literária de sua obra tem como cerne a educação, política e história com reflexões sobre a pedagogia como prática da liberdade – um modelo transformador de ação social através da cultura.

(Re)existiu como filósofo e educador narrando os fundamentos de suas práticas e seu pensamento a partir da sua própria vida. É meu conterrâneo pernambucano. Em Recife tornou-se o professor que o mundo viria a conhecer anos mais tarde. Começou a dar aulas muito jovem para sustentar-se, mas logo apaixonou-se pela docência, embora seja graduado em Direito. Inicialmente, deu aulas de língua portuguesa e inevitavelmente começou a amar a beleza da linguagem e a mergulhar através das palavras nos mistérios da vida e do mundo. Daqui, surgiu uma inquietação, um desejo: descobrir o caminho para chegar ao conhecimento. Logo, tornou-se professor (BRANDÃO, 2017).

Paulo Freire na sua multiplicidade deve ser entendido nas várias faces de sua produção intelectual. São etapas que estão ligadas entre si, sendo nitidamente circunstanciadas pela sua prática e o contexto de atuação. História, política e educação são o eixo central da sua vida. De acordo com a nossa interpretação, destacamos que o fazer pedagógico crítico e criativo do autor tem temas que representam sua história, e conseqüentemente sua obra, tais como a alfabetização de adultos, o exílio e a política, revelando profundos sentimentos pedagógicos, culturais, políticos e humanos.

Os fundamentos de uma educação como prática de liberdade de Freire evidenciam-se em sua leitura crítica do mundo, sobretudo do nosso país onde as desigualdades, subserviência popular e as injustiças sociais imperam desde Brasil colônia, em que o regime oligárquico é governado pensando nos benefícios para um pequeno grupo que está no poder desde o início da história do país. Assim, Paulo Freire “começará a pensar e propor uma outra

forma de praticar uma educação compreendida como uma modalidade transformadora de ação social através da cultura” (BRANDÃO, 2017, p. 25).

Novas ideias e formas de organização surgem a partir do embrionário programa de serviço de extensão universitária criado por Freire na Universidade do Recife – hoje a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Destaca-se que sua produção sempre foi em equipe. Assim, houve a mobilização entre diferentes atores sociais formulando coletivamente novas propostas para a construção do futuro melhor, consoante a valorização do ser humano, sua história, seu trabalho e cultura. Envolvido com novas práticas sociais de ação comunitária, Freire vislumbrou na educação “um caminho destinado a servir aos povos e aos pobres do Brasil, formando-as para serem eles próprios os criadores de culturas e sociedades construídas por pessoas conscientes, ativas e livres” (FREIRE, 2011, p. 139).

Seu movimento iniciou em 1962 aqui no Nordeste. À época, esta região brasileira tinha “cerca de 15 milhões de analfabetos para uma população de 25 milhões de habitantes” (FREIRE, 2020, p. 17). Recife, sua cidade natal, recebeu a experiência pioneira do Movimento de Cultura Popular (MCP) gestada pela vontade política de Miguel Arraes, o então Prefeito da Cidade do Recife, a quem Paulo engrandece: “Arraes, um dos líderes populares mais importantes do país nestes últimos anos, venceu na capital do estado, Recife, apoiado pelas massas urbanas, e foi derrotado no interior, cujo eleitorado se encontrava sobre controle oligárquico” (FREIRE, 2020, p. 29). Contou com o apoio de Dom Helder Câmara, como representante da Igreja Católica, entre outros intelectuais, artistas, líderes operários e militantes políticos, os quais se propuseram a educar a população pobre do município, para além da leitura e escrita – visando formar uma consciência social e política na massa trabalhadora movida pelo gosto da democracia.

Os registros da época, acerca dessa experiência pioneira, relatam que um novo jeito de Cultura Popular, através da educação, rompeu com os modelos tradicionais academicistas tanto de ensinar as disciplinas propedêuticas, quanto de fazer política. Carlos Brandão (2017, p. 67), em seu livro *Paulo Freire: uma vida entre ensinar e aprender*, acrescenta:

É a ideia mais ampla de Cultura Popular, é o que centra as diferentes propostas de ações sociais não mais “para o povo”, “mas a partir do povo” e a “serviço de causas populares”. Fala-se então de arte popular, em literatura popular, em “teatro do oprimido”, e também em alfabetização popular e, por extensão, em educação popular (BRANDÃO, 2017, p. 67).

Esta pedagogia do trabalho político, da educação entendida como uma vocação transformadora de ação social através da cultura, preocupou-se em potencializar a construção da cidadania, mas também dar atenção aos *déficits* educacionais da população, sobretudo ao

grande índice de analfabetismo. Logo, Freire foi convidado pelo então Secretário de Educação do estado do Rio Grande do Norte, Calanzas Fernandes, para colocar em prática suas experiências exitosas no Estado, iniciando pela pequena cidade de Angicos. Sergio Haddad reitera:

[...] com cerca de quatrocentos jovens e adultos, sob a coordenação e inspiração do educador, e que acabou por ganhar notoriedade nacional e internacional, não só porque o método utilizado realizaria em quarenta horas o processo de alfabetização, mas também porque contribuiria para formar cidadãos mais conscientes dos seus direitos e dispostos a participar democraticamente para defendê-los (CARA, 2019, p. 142).

Através da leitura e prática reflexiva da realidade do mundo particular, Freire constrói um novo sistema de educação para a alfabetização de adultos priorizando a ação cultural, a realidade de vida singular de cada ser humano e a sua relação para com as pessoas e a natureza. O universo vocabular singular de cada grupo social desafiava Freire a educar os iletrados ou semianalfabetos largados à margem do sistema de educação escolar, através da apropriação da leitura e escrita numa perspectiva progressista e dinâmica para sua melhoria de vida. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2020).

A ação de caráter coletivo da alfabetização de adultos inicia nos Círculos (ou Centros) de Cultura, equipe de trabalho ou debate em que o grupo é motivado à análise pelo diálogo (FREIRE, 2020) cujo interesse é desenvolver a leitura e a escrita através das palavras geradoras - vocábulos usuais às situações cotidianas dos educandos e sua comunidade, para que eles deem conta de sua participação ativa na sociedade.

Este método de ensino uniu a teoria e prática, ou melhor, a teoria e a vida, já que se baseia na discussão de experiências reais da comunidade, estimulando a oralidade e, conseqüentemente, a aprendizagem desses educandos através das palavras presentes em sua vida e interpretadas para a aquisição do vocábulo escrito e da compreensão do mundo. Vejamos um exemplo:

Figuremos a palavra “tijolo” como primeira palavra geradora, colocada numa “situação” de trabalho em construção. Discutida a situação em seus aspectos possíveis, far-se-ia a vinculação semântica entre a palavra e o objeto que nomeia. Visualizada a palavra dentro da situação, era logo depois apresentada sem o objeto: tijolo. Após, vinha: ti-jo-lo. Imediatamente à visualização dos “pedaços” e fugindo-se a uma ortodoxia analítico-sintética, parte-se para o reconhecimento das famílias fonêmicas (FREIRE, 2020, p. 153).

Diante deste modelo foi preciso reformular o currículo escolar. Já não era possível estudar a história, a geografia, a língua portuguesa e a ideologia dos colonizadores. Mas sim a história de resistência do nosso povo, o nosso clima, os rios que cortam a cidade e os demais

conteúdos que traduzissem as situações vivenciadas pelos aprendizes, fossem eles do campo ou dos centros urbanos.

A educação popular, inicialmente experienciada na alfabetização de adultos, atraiu muitos trabalhadores analfabetos do campo e sem acesso à escola, formando um grupo de contingente de excluídos da participação social. Levou os cidadãos mais pobres a traduzir sua realidade em conhecimento, provando o/a aprendiz ser capaz de melhorar sua vida, exercendo a sua cidadania.

Freire ganhou dimensão nacional e a notoriedade como proponente da educação. Foi convidado pelo então Presidente da República, João Goulart, para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização, propondo estender este sistema educacional para todo o território brasileiro, projetando alfabetizar milhares de adultos, o que para o educador significa dizer que através da alfabetização havia o processo de conscientização dos educandos – passagem de uma consciência ingênua para a consciência crítica. Ele pensou a transformação e a responsabilidade social através da pedagogia como prática da liberdade.

O tema central do seu trabalho pedagógico – “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2020) – reflete sua metodologia democrática e crítica, sempre consubstanciado pela história do Brasil, pelos acontecimentos políticos, econômicos, culturais e sociais da época. Vale evidenciar que a política aqui não é apenas a gestão reguladora do Estado, mas sim uma ação com vocação transformadora e emancipatória. Sua dedicação a um ensino voltado para o povo – educação popular, gestada e associada à cultura popular – foi um tanto ousado, transgressivo para o modelo educacional que estava posto.

O método de alfabetização Paulo Freire vislumbrou um projeto central de desenvolvimento nacional, aliando sua experiência de educação com revolução, pois ele, enquanto educador revolucionário, creditou à educação e à revolução uma unidade indissolúvel. Em sua primeira fase (1946 – 1964), antes do golpe civil-militar provado por blocos de poder, a nação se projetava internacionalmente através da arte e cultura, especialmente. Havia um nacionalismo enorme. Também, nesta mesma época, o país estava num processo de transição, marcada pelo êxodo rural – saída das pessoas do campo em direção às cidades. Processo de mudança marcado pela ampliação da urbanização e da industrialização no Brasil. “A educação, por isso, na fase de trânsito que vivíamos, se fazia uma tarefa altamente importante. A sua força decorreria sobretudo da capacidade que tivéssemos de nos incorporarmos ao dinamismo da época do trânsito” (FREIRE, 2020, p. 66).

Neste tempo – década de cinquenta e sessenta –, o Brasil se projetava rumo a uma real democracia, buscando alternativas para acabar com as desigualdades, exclusões, opressões e

injustiças sociais. Contudo, a hegemonia imposta pelo sistema político excludente, arbitrário e desumano, reproduzidor das desigualdades sociais inclusive através da educação e cultura, se fez oposição ao projeto de redemocratização do país, porque apesar ter sido (e ainda ser) um pequeno grupo, a classe dominante não reconhecia os direitos fundamentais das classes populares. O discurso é diferente, mas eles continuam a não concordar que os pobres desse país se tornem lúcidos.

Freire foi bombardeado e reprimido pelas forças conservadoras, porque seu método de ensino teve um potencial político enorme, transformando os iletrados em cidadãos aptos a votar em tempo recorde – quarenta horas. Foram mais eleitores votando em candidatos com perfis progressistas, cujo discurso era de mudança. “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizadora por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor” (FREIRE, 2020, p. 72). Destaca-se que os analfabetos só foram às urnas eleger seus representantes apenas em 1985 com o término da ditadura militar.

Em 1964 – ano da suspensão do método de ensino de Paulo Freire no Brasil, e também do Plano Nacional de Alfabetização –, acusado de subversivo e comunista, o educador-alfabetizador foi proibido de educar. Foi demitido da Universidade do Recife (atual UFPE) pelo governo militar instaurado. Foi preso e exilado pelos militares protagonistas da ditadura militar. Foram dezesseis anos de exílio, com passagens por países como o Chile, Bolívia, Estados Unidos da América – onde deu aulas na Universidade de *Harvard* –, Genebra (Suíça) – onde morou durante muitos anos liderando o departamento de educação do Conselho Nacional das Igrejas. Lá, recebeu um convite dos países africanos de língua portuguesa recém-libertos da colonização, e foi para a Guiné-Bissau.

O percurso político-pedagógico de Freire foi árduo. Contudo, a experiência dos deslocamentos provocados pelo exílio tem um repertório de valor significativo para o educador. Durante todos os anos em que transitou por países das Américas, Europa e África, foi possível recordar as lembranças que carregava na memória, unir aprendizagens e reconhecer-se para conhecer melhor as pessoas e o mundo. Foi durante este tempo que ele mais escreveu sobre suas aprendizagens e as perspectivas para mudar o mundo por meio de suas (auto)biografias – trabalho extensivo e expansivo conhecido por todo o planeta. Citamos *Educação como prática de liberdade* (1967), seu primeiro livro, e *Pedagogia do Oprimido* (1968), sua obra mais significativa, pois é uma coleção dos artigos da sua tese de doutorado, em que defendeu a ideia central de que a transformação social deve acontecer por meio da

educação. Freire foi um andarilho da utopia e semeador da esperança, disse Carlos Brandão (2017).

É importante destacar a narrativa de cada uma dessas duas grandes referências de Paulo Freire. *Educação como Prática de Liberdade* surge através dos excluídos e marginalizados socialmente, que buscam transformar a realidade com a consciência crítica da opressão e suas causas, os quais geram uma ação transformadora, denominada *práxis* libertadora. Para a luta pela liberdade é necessária a crença no povo através de um comprometimento autêntico, de uma comunhão e de uma aproximação que geram um renascer coletivo. Nas palavras de Freire (2020, p. 34): “a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador”.

A *Pedagogia do Oprimido* fala de diálogo, amor, empatia, humildade e simpatia. Mas também traz o sujeito para o campo da opressão em busca pela humanização, desalienação pelo trabalho livre e a afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”. Fala da radicalização do pensamento alimentado pela crítica. É o ato de ensinar para vida de responsabilidades consigo e com o outro, capazes de atender as necessidades dos excluídos aos direitos básicos – sobretudo a educação como ato político-pedagógico.

Alguns pesquisadores e autores que estudam o pensamento freiriano sugerem que a expatriação política promoveu mudanças identitárias, diásporas e militâncias em seu percurso individual e coletivo. Tornou possível a Freire viver intensamente os novos espaços do exílio. O próprio educador, em síntese de sua experiência, atesta que:

Para mim, o exílio foi profundamente pedagógico. Quando exilado, tomei distância do Brasil, comecei a compreender-me e a compreendê-lo melhor. Foi exatamente ficando longe dele, preocupado com ele, que me perguntei sobre ele, me perguntei sobre o que fizeram com outros brasileiros, milhares de brasileiros da geração jovem e da minha geração. Foi tomando distância do que fiz, ao assumir o contexto provisório, que pude melhor compreender o que fiz e pude melhor me preparar para continuar fazendo algo fora do meu contexto e também me preparar para uma eventual volta ao Brasil. (FREIRE; BETTO, 2007, p. 56-58).

É no Chile que sua experiência de exílio inicia. Longe de sua esposa e seus filhos, que continuaram no Brasil, nosso filósofo e teórico da educação deu continuidade ao programa de alfabetização para adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária, onde ficou durante quase cinco anos (novembro de 1964 a abril de 1969). Trabalhou também no Instituto de *Desarrollo Agropecuario* e no Ministério da Educação do Chile. Foi durante este período que Freire escreveu suas obras já citadas acima – *Educação como Prática de Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*.

Neste último ano, ainda no Chile, Paulo foi convidado pela Universidade de *Harvard* – a instituição de ensino mais prestigiada dos Estados Unidos da América, situada na cidade

de *Cambridge em Massachusetts* – para compartilhar seus conhecimentos e experiências de vida, unindo teoria e prática – sua marca registrada. Embora com grandes dificuldades com a língua nativa americana, o professor recebeu chamados para ensinar em outras instituições de ensino, e também para participar de vários eventos acadêmicos e políticos não restringindo sua atividade educacional a *Harvard*. Estendeu suas passagens pelos guetos – lugar onde os negros residiam, de onde ele percebeu o recorte socioeconômico e cultural do terceiro mundo em um país de primeiro mundo.

Suas experiências nos Estados Unidos da América lhe renderam repertório para a escrita do livro *Ação cultural para a liberdade*, escrito no período de 1968 a 1974, no qual traz à luz o imperialismo cultural muito presente nos Estados Unidos da época, em que a cultura é usada como ferramenta de poder e dominação para imposição das suas tradições e costumes sociais, econômicos e políticos, por exemplo. A obra discute sobre assuntos como a reforma agrária, ao mesmo tempo que enfatiza que a educação na perspectiva de liberdade desperta a consciência dos oprimidos. Sobre sua curta passagem de um ano nos Estados Unidos, Freire diz:

[...] a minha passagem por Harvard, por pequena que tenha sido, foi uma passagem gratificante, por várias razões. Primeiro, era a minha experiência com esse mundo altamente tecnológico, misterioso, que é a sociedade americana. A minha experiência com a discriminação, que eu nunca tinha visto com tanta intensidade! A discriminação no Brasil existe, nós somos uma sociedade racista, machista, autoritária, mas, para mim, pelo fato que o capitalismo ainda não deu certo – e eu espero que não seja só “ainda”, mas que não dê certo nunca no Brasil – o que acontece é que a quantidade de negros brasileiros que estão fustigando o medo dos brancos da concorrência em empregos é muito pequena ainda. E porque é muito pequena, então os brancos são racistas melosos, enquanto nos Estados Unidos não tem nada de meloso, é no porrete logo. (FREIRE; GUIMARÃES, 2002, p. 41).

De lá, Freire recebeu o convite da Igreja Católica em Genebra, na Suíça, para ser consultor do Conselho Mundial das Igrejas. Além dessa função, exerceu a docência na Universidade de Genebra. Em 1971, junto com outros brasileiros exilados, fundou o Instituto de Ação Cultural (IDAC), constituído como centro de pesquisa e de intervenção pedagógica para assessorar movimentos populares em vários países. A respeito dos dez anos de múltiplas aprendizagens em Genebra, Paulo Freire considera que:

A chegada a Genebra, que era a chegada à Europa - e já agora com a certeza de que para uma duração de tempo maior -, foi uma coisa que me emocionou, que me provocou assim num certo sentido da experiência da curta estada. [...] num certo sentido, quem levou vantagem de meu exílio foi a Europa, porque cheguei lá num terceiro momento. Eu tinha dividido o exílio entre Chile, durante quatro anos e meio, e durante quase um ano nos Estados Unidos. Eu me dei à Europa com a possibilidade de viver muito mais tempo lá. Realmente, vivi dez anos em Genebra. A primeira coisa que me preocupava era saber até que ponto eu ia me mover bem num contexto diferente, sobretudo no contexto do trabalho, que era uma casa de fé, uma casa ecumênica – na verdade é ou foi, durante o tempo em que eu estive lá. Nunca

ninguém me perguntou, no Conselho Mundial, em dez anos, se eu era isso ou aquilo, do ponto de vista religioso. Nunca fui chamado pelo secretário geral – que era assim uma espécie de papa – para me dizer “se acautele!”, ou “modere um pouco no discurso!”, nada. Eu nunca talvez tenha sido tão livre, enquanto trabalhador, enquanto fui lá. Então, finalmente, o contexto de Genebra, que, pouco a pouco se prolonga, se estende ao resto do mundo, foi o contexto de uma grande, de uma enorme riqueza de aprendizado para mim. Claro, deve ter havido uma série de momentos em eu tive um espanto maior, um espanto menor, mas os espantos são absolutamente fundamentais e necessários ao processo de conhecimento. (FREIRE; GUIMARÃES, 2002, p. 84-85).

Nesse mesmo período, o filósofo prestou consultoria educacional a governos de países subdesenvolvidos, a maioria no continente africano. O primeiro deles foi a Tanzânia, no qual participou ativamente com a campanha tanzaniense de alfabetização de adultos. Assessorou também alguns outros países da África recém libertos da colonização europeia, dos quais podemos citar Angola, Luanda, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e, em especial, Guiné-Bissau, onde ajudou a reconstruir o país sobre bases educativas.

É importante contextualizar o local “em que o método” Paulo Freire de alfabetização para adultos foi desenvolvido e o porquê foi relevante para a reconstrução de Guiné-Bissau. O país foi colônia de Portugal por mais de quinhentos anos servindo à opressão do colonialismo através da exploração da força de trabalho, do tráfico negreiro e da dominação social. Os guineenses foram doutrinados com os valores da cultura portuguesa, produzindo uma ruptura com as suas próprias manifestações culturais como a religião, a língua, as vestimentas, a gastronomia, entre outros. Tais práticas levaram Amílcar Cabral a creditar à educação à base do seu projeto de luta – a “reafricanização das mentalidades”.

Isto implica na transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador, o que não pode ser feito, porém, de maneira mecânica. Envolvendo fundamentalmente uma decisão política, em coerência com o projeto de sociedade que se procura criar, esta transformação radical requer certas condições materiais em que se funde, ao mesmo tempo em que as incentive. Requer não apenas o aumento indispensável da produção, mas a sua reorientação, ao lado de uma diferente concepção da distribuição. A clareza política na determinação do que produzir, do como, do para que, do para quem produzir. Transformação radical que, ao ser iniciada, mesmo timidamente, e em função das novas condições materiais, em um de seus principais aspectos, o da superação, por exemplo, da dicotomia trabalho manual-trabalho intelectual, provoca, necessariamente, resistências da velha ideologia que sobrevive, como um dado concreto, aos esforços de criação da nova sociedade (FREIRE, 2011, p. 26).

Através da narrativa de Freire, se percebe a visão profética de Amílcar Cabral, o então Ministro da Educação em Guiné-Bissau, líder na luta armada para expulsar os colonizadores portugueses e fundador do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Freire e todo o Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas e a equipe do IDAC tiveram a satisfação de participar da reconstrução de Guiné-Bissau, alfabetizando milhares de jovens e adultos, com o propósito de transmitir conhecimentos

capazes não só de fazê-los ler e escrever, mas também de conscientizar-lhes de sua capacidade de agir e refletir sobre si e sobre o seu estar no mundo.

Destaca-se que apenas em 1974 Guiné-Bissau torna-se independente de Portugal. Em síntese de sua experiência na reconstrução do país, Freire (2011, p. 19-20) desabafa:

Compreensão crítica do papel que poderia ter a alfabetização de adultos numa sociedade como a guineense, cujo povo direta ou indiretamente tinha tocado pela guerra de libertação, “um fato cultural e um fator de cultura”, na expressão de Almirante Cabral, e cuja consciência política tinha sido partejada pela luta mesma. Um povo que apresentando um alto índice de analfabetismo, 90%, do ponto de vista linguístico, é altamente “letrado” do ponto de vista político, ao contrário de certas “comunidades” sofisticadamente letradas, mas grosseiramente “analfabetas” do ponto de vista político.

Dessa experiência, publicou seus registros africanos que culminaram no livro *Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo* (1977), considerado por alguns intelectuais da educação a obra mais relevante do seu acervo, entendendo que este foi o período mais avançado de sua *práxis*. O livro apresenta as cartas-relatórios que Paulo Freire escreveu à equipe de alfabetização e a Mário Cabral, Comissário de Educação, durante os anos de 1975 e 1976. As escrituras divulgam as atividades que vinham se desenvolvendo naquele país e alguns dos problemas teóricos que essas atividades suscitaram; porém, o tema central é o trabalho como princípio educativo integrado às atividades escolares, combinando trabalho e estudo. “Em certo momento já não se estuda para trabalhar nem se trabalha para estudar; estuda-se ao trabalhar. Instala-se aí, verdadeiramente, a unidade entre teoria e prática” (FREIRE, 2011, p. 35).

Nota-se que durante todos esses anos de exílio, Freire viveu sua vida entre aprender e ensinar. Nos inúmeros países que visitou, uma nova oportunidade de discutir e defender a libertação dos oprimidos de sua condição desumanizante, recusando posições conservadoras. Foi um tempo de amadurecimento, porque partiu de experiências e de situações que exigiram o crescimento pessoal e profissional. Já era o tempo de voltar para o Brasil. Em 1979 consegue uma autorização para vir visitar o país. No ano subsequente retorna definitivamente a sua terra natal e a sua vida de professor, porém não em Recife, mas sim em São Paulo onde estabeleceu residência fixa com sua família. Assumiu a docência na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), e também na Universidade de Campinas (UNICAMP); e, em paralelo, continuou a trabalhar com os movimentos de educação popular.

Filiou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT) em 1980. Já em 1986 perde Elza, sua primeira esposa e fonte de inspiração, com quem viveu quarenta e dois anos. Dois anos depois, casa-se novamente com Ana Maria Araújo, que segundo seus próprios relatos, o ajudou a “reinventar as perdas” (FREIRE, 2020), reacendendo seu ânimo e alegria de viver.

Em 1987, através de um ato político da Nova República, Freire volta a lecionar na Universidade Federal de Pernambuco. No ano seguinte, Luiza Erundina, prefeita da cidade de São Paulo, o convida para assumir o cargo de Secretário da Educação no qual permaneceu durante quatro anos. Em sua gestão, atendeu às ideologias propostas pelo governo esquerdista, e também a sua *práxis* como educador. Após cumprir o mandato como Secretário de Educação, volta a lecionar na PUC/SP, no Programa de Pós-Graduação de Supervisão e Currículo, ao mesmo tempo em que voltou a escrever.

Ele falece em 1997, aos setenta e cinco anos, deixando sua esposa, quatro filhos e uma herança para todos nós:

[...] a compreensão de que a educação não é uma “coisa” ou uma prática a ser mantida e preservada “como ela é” ao longo dos tempos. A educação existe para ser reinventada a cada dia. A cada momento em cada experiência de seu acontecer, dentro e fora dos muros da escola. (BRANDÃO, 2017, p. 137).

A trajetória de Paulo Freire como pensador e militante da educação não foi só em vida. Sua partilha solidária de saberes se dá através de diversas publicações na área educacional, às quais compartilham conosco uma vida entre aprender e ensinar. “Afim, em Paulo Freire, ela - a educação, existe na escola e para além da escola. Existe antes e depois dela” (BRANDÃO, 2017, p. 12).

Uniu, portanto, através das diferentes vozes, as expressões e saberes populares do povo brasileiro ao ato de ensinar - a cultura e a educação. Expôs a radicalidade do seu pensamento na valorização da cultura popular – e seus símbolos e significados – como instrumento para a emancipação cultural, social e política dos negros, pobres, camponeses, quilombolas, indígenas, favelados e os demais coletivos sociais oprimidos. Para ele, exercer o direito de ser livre é praticar a cidadania plena e seus direitos civis, sociais e políticos.

Assim, a educação como processo de humanização é proposta pelo educador e filósofo Paulo Freire para aprendermos e ensinarmos nossos estudantes a transgredir e a transformar vidas. Suas contribuições à pedagogia como prática de liberdade estão compiladas em trabalhos amplos e expansivos, onde o referido autor fez críticas à educação orientada escolar, massificada, a qual vivia e continua viver graves problemas que continuam a cercá-la como prática social, tendo como cerne o movimento retroalimentar capitalista, onde o estado ainda é mínimo para o setor social, em oposição ao mesmo estado forte e controlador para administrar os interesses do mercado.

Nessa perspectiva que busca romper com as desigualdades históricas e sociais, repensar a educação brasileira na concepção freiriana é mais que definir o opressor e o oprimido. Sua *práxis* epistemológica constrói novas possibilidades para que o oprimido se

liberte do confronto com o opressor e possa construir sua própria história. Pensar em Paulo Freire é saber que há uma possibilidade concreta de uma realidade educativa com grandes chances de inclusão social.

4.2 Contribuições de Paulo Freire em bell hooks.

O fazer pedagógico de bell hooks surge da afinidade à educação como prática de liberdade de Paulo Freire. Neste tópico relatamos como a autora reconhece no educador brasileiro uma pedagogia capaz de teorizar as experiências individuais, praticar o conhecimento adquirido de diversas formas e adaptar-se ao contexto dos educandos e suas respectivas subjetividades, tornando possível superar as desigualdades existentes gestadas na cultura dominante. Destacamos as convergências entre o seu pensamento e as perspectivas freirianas, e a forma como aconteceu o encontro teórico e prático desses dois filósofos da educação.

As vivências pessoais e profissionais de hooks estão diretamente ligadas à sua filosofia. Sua obra reflete sua experiência como aluna e professora. Por isso, embora já tenhamos narrado em linhas passadas as escritas de hooks sobre sua infância na época do *apartheid* em comunidades segregadas no Sul dos Estados Unidos, o retrospecto que segue abaixo é fundamental para entendermos como, quando e o porquê da intelectual negra insurgente honrar e reverenciar o patrono da educação brasileira – Paulo Freire.

Ainda quando criança, hooks frequentou escolas segregadas só para negros - o lugar do êxtase e do prazer. Na adolescência, já no Ensino Médio, com o fim da segregação racial, conhecera uma escola branca, racista e dessegregada, cujas lições reforçavam a tirania do racismo e a divisão de classes. As negras e os negros eram obrigados a enfrentar pressupostos racistas dos brancos, os quais reproduziam discursos de ódio, batizando os afrodescendentes de incapazes de aprender, com base na inferiorização fenotípica e cultural de populações não europeias.

Ainda na escola, a jovem Gloria Jean (seu nome de batismo) contestava os pressupostos da educação bancária. Resistia à opressão da supremacia branca. Tentava driblar a sala de aula entediante, a qual pautava-se no ensino rígido e padronizado tendo como referência os intelectuais deste mesmo perfil dos professores e colegas majoritariamente brancos, considerados “excepcionais”. Nesta instituição de ensino o sistema de dominação media as relações sociais, perpetuando o racismo e a hostilidade contra os negros.

A reflexão crítica sobre sua experiência como estudante em salas de aulas desestimulantes fazia ela criar uma atmosfera em que o processo de ensino e aprendizagem poderia ser diferente. A intelectual começa a indagar-se sobre as injustiças sociais e as políticas de dominação. Nesse contexto, hooks se apropria do pensamento freiriano e de sua proposta para a educação como prática de liberdade.

A jovem Gloria Jean concluiu a educação básica e ingressou na universidade para realizar seu maior sonho: o de ser escritora. Foi como estudante universitária em *Stanford University* que hooks conheceu a obra de Freire. Ao ler os escritos africanos do autor, sentiu a sensação de pertencimento no relato do seu trabalho educativo com os camponeses em África que haviam sido colonizados pelos portugueses. “A experiência de Freire repercutiu em hooks como orientação fundamental para pensar a maneira como a vida de grande parte da população estadunidense era conduzida”, segundo Sérgio Haddad (2020, p. 16), que expôs um dos pontos cruciais pelo qual hooks tenha se sentido profundamente tocada pelas escritas de Freire.

Essa experiência freiriana em Guiné-Bissau com as camponesas e camponeses marginalizados a fez resgatar memórias da infância. Encantou-se por este trabalho em particular porque ele revela um homem branco privilegiado, militando à frente da educação para a descolonização do pensamento através da alfabetização de adultos, com o propósito de reconstruir um país africano através da ação cultural educativa.

Quando Freire foi trabalhar na Guiné-Bissau na década de 1970, seu foco foi a descolonização das mentalidades, da educação e dos sistemas políticos; refazer o sistema educacional a partir de elementos africanos que estavam na vida das pessoas, oprimidas por uma outra cultura, outra língua, outro conhecimento. A experiência de Freire repercutiu em hooks como orientação fundamental para pensar a maneira como a vida de grande parte da população estadunidense era conduzida (HOOKS, 2020b, p.16).

Reconhecer, criticar e fazer teoria sobre os privilégios do colonialismo dos homens brancos conservadores que continuam a inferiorizar a cultura dos povos colonizados são abordagens filosóficas que já convergiam no pensamento de Freire e hooks. Contudo, o educador popular vivia e evidenciava a educação como uma força transformadora da vida. Sua experiência produz conhecimento. Sua obra traz relatos de vivências concretas em diversos lugares do mundo acerca do seu ativismo em comunidade pelo direito à educação que é concretamente um direito humano. Já bell hooks, neste tempo ainda como estudante universitária, buscava entender, perguntando a si mesma o que justifica a opressão e dominação em todas as suas formas.

Nesse contexto, ela relembra seus tempos de escola em que suas professoras, a maioria mulheres negras, estavam preocupadas com o bem-estar de toda a comunidade escolar, respeitavam as vivências e particularidades de cada discente, compartilhando visões de mundo revolucionárias. Logo, encontrou na teoria de Paulo Freire exatamente o que suas docentes do jardim da infância praticavam – a educação como prática de liberdade. hooks testemunha:

Mais especificamente, compreendi a partir das professoras daquelas escolhas segregadas que o trabalho de qualquer professor comprometido com a autorrealização total dos estudantes é necessária e fundamentalmente radical, que ideias não são neutras, que ensinar de forma a libertar, expandir a consciência, despertar, é desafiar a dominação em sua própria essência. É isso que Paulo Freire chama de “educação como prática de liberdade” (HOOKS, 2019, p. 115).

Por outro lado, seus docentes universitários foram educadores bancários, depositores de conteúdo, propositores da relação fortemente vertical e unilateral entre o/a professor/a e estudante. Reprodutores do racismo sistêmico e sexismo velado, que tornavam a jornada acadêmica mais difícil do que realmente era. A intelectual afro-americana pondera:

O sistema de educação bancária (baseado no pressuposto de que a memorização de informações e sua posterior regurgitação representam uma aquisição de conhecimentos que podem ser depositados e usados numa data futura) não me interessava. Eu queria me tornar uma pensadora crítica. Mas essa vontade era vista como uma ameaça a autoridade (HOOKS, 2017, p. 14).

Eles eram especialistas em enfraquecer a autoestima intelectual dos negros, em especial, das mulheres pretas. Destacamos que, nos relatos da autora, esses professores não dispunham das habilidades básicas de comunicação. Eram desatualizados, conservadores e não eram eficazes no compartilhamento dos conteúdos. Usavam do exercício do poder para menosprezar as alunas e alunos, principalmente os negros e, por consequência, a sua cultura.

É neste ambiente universitário – a pura representação do sistema que Paulo Freire nomeia de “educação bancária” – que hooks inicia sua carreira como professora acadêmica. Nada foi fácil! Foi desafiador resistir à opressão da supremacia branca ditando que a academia é um lugar destinado exclusivamente à elite branca, seja ela docente ou discente. hooks ainda muito jovem se sentia isolada e desalentada em ver tão perto que a universidade não era um lugar para abertura e estímulo intelectual como esperava. Seus valores eram distintos da grande maioria dos professores e estudantes. Assim, indaga-se: “Por que estava trabalhando para ser acadêmica se não via pessoas enfrentando a dominação naquele ambiente?” (HOOKS, 2019, p. 211).

A prática pedagógica utilizada por seus colegas professores era prejudicial e desencorajadora, e não de promessas e possibilidades. Os educandos viviam desmotivados em

ter como rotina uma sala de aula entediante, apática, de monólogos – ao contrário da educação como prática de liberdade, onde o diálogo é o eixo condutor. A filosofia de Paulo Freire surgiu para lhe dar o fôlego que estava quase esgotado. A autora atesta:

Veja você, eu chegava à universidade com a experiência de uma negra da zona rural do Sul dos Estados Unidos. Tinha vivido a luta pela dessegregação racial e estava na resistência sem ter uma linguagem política para formular esse processo. Paulo foi um dos pensadores cuja obra me deu linguagem. Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência. (HOOKS, 2017, p. 66)

Para superar o misto de sentimentos e não desapontar a família e a comunidade negra, decidiu enfrentar a sala de aula. Guiada pela base filosófica do pensamento freiriano e seu estímulo ao pensamento crítico, adquire uma linguagem política para enfrentar o seu processo de resistência. Logo, começa a desenvolver as primeiras críticas sobre o modelo educacional dos professores brancos. Neste contexto, afirma:

Assim que comecei a ensinar, tentei não imitar meus professores de nenhuma forma. Planejei diferentes estratégias e abordagens que me parecem mais harmoniosas com as minhas políticas. Ler o trabalho de Paulo Freire influenciou enormemente minha noção de que muito era possível no ambiente de sala de aula – não era preciso simplesmente se conformar (HOOKS, 2019, p. 212).

A partir da interação dialética entre o conhecimento teórico e empírico, bell hooks adota um modelo próprio de ensino escolhendo educar para a liberdade em suas primeiras experiências como professora em cursos de literatura e de estudos sobre as mulheres. Embora não tivesse técnicas formadas, tinha a certeza de que não seria mais uma a reforçar as estruturas de dominação, sobretudo o racismo, o machismo e a exploração de classes. Com isso, a filósofa planeja diferentes estratégias e abordagens próximas às suas crenças político-pedagógicas, cujo objetivo é criar um ambiente educacional harmônico.

Os estudos sobre as mulheres e as salas de aula feministas da *Stanford University* contribuíram para que hooks construísse sua pedagogia feminista revolucionária. Para tanto, foi preciso refletir criticamente sobre as opressões de gênero e como o feminismo contribuiria para diminuir o sexismo e as violências implicadas por ele, e criar métodos de ensino para transmitir o seu conhecimento. Chega à teoria “querendo compreender - aprender o que estava acontecendo dentro e fora de si” (HOOKS, 2017, p. 83), mas acabou frustrada vendo que as instituições de ensino superior são estruturadas para manter o *status quo*.

Assimila o pensamento freiriano de que as experiências trazem possibilidades de teorizações, declarando que todos nós pensamos a partir da nossa própria vida. A partir disso, afirma que teoria é a prática de compreensão do mundo e do próprio corpo, ou seja, da própria vivência. Ela compartilha com o filósofo a crença de que teorizar tem a função de libertar o sujeito, “que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para

comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. De teoria, na verdade, precisamos nós”, diz Freire (2020, p.123).

Logo, hooks soma o legado metodológico do professor à sua experiência de mulher negra nascida e criada no Sul agrário dos Estados Unidos numa época em que a segregação racial foi muito presente para os moradores da pequena cidade de HopKinsville, no Kentucky. Entende que está na encruzilhada das opressões e cria novas possibilidades para que o sujeito oprimido construa subsídios que o liberte definitivamente do opressor, para assim trilhar um novo caminho.

A intelectual insurgente engajou-se no processo transformador de pensamento crítico orientado por Freire. Passou a refletir sobre o caráter político e emancipatório da educação. Mais uma vez, questionar-se: “Como podemos transformar consciências se nós não temos nenhuma ideia de onde os estudantes estão intelectual e psicologicamente?” (HOOKS, 2019, p. 122). Assim como Freire, ela evidencia uma preocupação permanente com o processo de descolonizar mentalidades, que só é possível através da educação - aqui entendida como instrumento antidominação.

Uma outra prática pedagógica similar entre os dois é o hábito de narrar suas experiências em primeira pessoa. A intelectual afro-americana relata:

Eu encorajo os alunos a relacionarem a informação que estão aprendendo com as identidades pessoais que estão querendo construir, mudar, afirmar socialmente. Se o objetivo do relato pessoal não é narcisista, ele deve acontecer dentro de uma abordagem crítica relacionada com o material que está sendo discutido. Quando, por exemplo, estou ensinando sobre o romance *O olho mais azul*, de Toni Morrison, peço para os alunos escreverem parágrafos pessoais sobre a relação entre raça e beleza física, que eles depois leem em sala. Esses parágrafos podem revelar dor, feridas, ao mesmo tempo que exploram e expressam modos pelos quais os alunos são vitimados pelo racismo e pelo machismo, ou podem expressar ideias racistas e machistas. Mesmo assim, os parágrafos permitem que eles abordem o texto de uma maneira diferente. Eles podem ler o romance de modo diferente. Podem conseguir ser mais críticos e analíticos. Se isso não acontece, então os parágrafos falham como instrumento pedagógico (HOOKS, 2019, p. 122).

A pedagogia proposta por hooks gera problematizações, reflexões e situações que levam as alunas e os alunos ao pensamento crítico. Isso porque, em sua trajetória intelectual, a autora expõe a valorização dos educandos, respeitando suas particularidades, experiências de vida e emoções, tornando possível o uso do saber empírico como teoria. Está alinhada ao bem-estar de toda a comunidade escolar. Observe que, nesses ensinamentos, Freire se faz presente.

Ler sobre a educação como prática de liberdade de hooks, é ter a certeza de que Paulo Freire nos deixa um legado brilhante capaz de transformar vidas através da educação como processo de humanização. Mas o que levou bell hooks a assimilar tão fortemente o

pensamento de Paulo Freire? Questiona Sérgio Haddad no prefácio da edição brasileira de *ensinando pensamento crítico - sabedoria na prática* (2020). Acerca da indagação, hooks responde:

Freire afirma que o ser humano, diferentemente dos demais seres vivos, seria capaz de aprender e ensinar, e com isso, construir um mundo que fosse de interesse das diversas comunidades, grupos sociais e da sociedade. Nesse sentido, alertava para o papel fundamental de educadores e educadoras no desafio de unir a educação com a construção de um mundo mais justo e democrático (HOOKS, 2020b, p.14).

Segundo Paulo Freire, educação é um compromisso social. Atua na promoção do bem-estar coletivo. É uma trajetória que nunca foi singular e uniforme, tal como nossas culturas. Tudo que envolve a educação sempre foi e continuará a ser plural. Desse pensamento é que Freire nomeia a educação popular – uma modalidade de trabalho pedagógico destinado a formar pessoas autônomas, críticas e conscientes da realidade do mundo a sua volta, e lhe dê condições de mudá-lo/a para melhor para si e toda a comunidade. “Uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”, diz Freire (2020, p. 19).

A partir das ideias desafiadoras do filósofo é que podemos pensar em uma educação que leve às salas de aula a *práxis* (ação e reflexão) pedagógica para a prática da liberdade. Uma modalidade de ensino que seja oposição aos métodos hegemônicos da educação bancária destinados à submissão de mentalidades, de pessoas, de grupos, de nações e de toda a humanidade que esteja fora do “padrão” do patriarcado capitalista imperialista de supremacia branco.

A comunidade pedagógica de hooks tem o aporte teórico na pedagogia da esperança de Paulo Freire. Nessa perspectiva, a comunidade busca melhorar os processos educativos formais e não-formais, tais como: a aprendizagem política dos direitos individuais e coletivos enquanto cidadãos – direitos, deveres e o papel a ser desempenhado na comunidade e no mundo; a compreensão da cultura de grupos e comunidades e populares; a prática do diálogo, o engajamento com o pensamento crítico, entre outros.

Foi essa a base filosófica que deu fundamentos a hooks para pensar o seu papel como educadora. Como vimos no capítulo anterior, em salas de aula feministas, como docente dos estudos sobre as mulheres, a autora cria um ambiente convidativo à criação de uma consciência crítica que se dá a partir do feminismo para emancipar as mulheres, e também os homens. Apesar de não ser uma autora preocupada em cunhar conceitos, nos traz uma definição sobre a sua educação feminista:

[...] a sala de aula feminista – é e deveria ser um lugar onde há senso de luta, onde há reconhecimento visível da união entre teoria e prática, onde trabalhamos juntos como professores e alunos para superar o distanciamento e a alienação que tanto têm se tornado norma na universidade contemporânea. A pedagogia feminista deveria,

sobretudo, envolver os estudantes em um processo de aprendizado que fizesse o mundo “mais real” e “não menos real” (HOOKS, 2019, p. 117).

Neste ambiente de novas possibilidades, debate sobre a interseccionalidade sendo uma das pioneiras da época. Reivindica um feminismo amplificado, de massa, em que o homem é fundamental já que estamos falando de relações de poder. Embora não necessariamente sejam só os homens a reiterar a organização social do gênero e a ideologia patriarcal e sexista. Aqui, é possível observar que a filósofa se apropria do feminismo como um movimento que abarca todas as pessoas a fim de promover a justiça social – que ou é para todo mundo, ou não é para ninguém.

Faz a crítica mais relevante de sua teoria feminista ao expor que a proposta de igualdade de gênero está errada. A questão não é igualar, mas sim, erradicar o que produz a separação. Se discutimos igualdade é porque existe a desigualdade. E para pôr fim às opressões contra as mulheres, negras e pobres, hooks atribui à educação como prática de liberdade o maior instrumento transformador para romper com as desigualdades existentes. Essa pedagogia humanizadora e libertária proposta, tem como prática orientar as educandas e educandos para além da autonomia e participação democrática social, tornando-os cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres. O maior desafio é educá-los para o respeito incondicional à dignidade humana e à riqueza de sua diversidade.

A maneira como hooks aplica suas análises e cria a pedagogia feminista, faz dela uma intelectual negra insurgente que se destaca por unir a prática com a teoria, trazendo elementos fundamentais para reelaborarmos ou ressignificarmos a *práxis* – ação criadora capaz de transformar a realidade.

Essa simbiose da teoria para prática (ou da prática para teoria) é o epicentro da obra de Paulo Freire, o qual hooks estudou e aplicou para a vida. Apesar de ser uma autora eclética – ao escrever sobre diversos temas para compreender as dinâmicas de poder e dominação na sociedade capitalista contemporânea, toda a sua obra tem um cunho pedagógico – fala sobre aprendizagens que enriquecem a vida em sua plenitude. Um belo exemplo é livro infantil *O meu crespo é de rainha* (2018). É encantador como a escrita afetuosa e o estímulo em cada palavra direcionada às nossas crianças são para que elas celebrem e tenham orgulho da beleza negra, neste caso, os cabelos crespos ou cacheados.

Referenciamos apenas um exemplo das mais de quarenta publicações. Dentre elas destacamos a trilogia do ensino, com três livros - *Ensinando a Transgredir: A educação como Prática de Liberdade*; *Ensinando Pensamento Crítico: Sabedoria Prática*; e *Ensinando Comunidade: uma Pedagogia da Esperança* - que falam sobre a educação como prática de

liberdade. Ou seja, falam de Paulo Freire. Nessas obras há várias citações e ideias do autor acerca da educação libertária. Nelas, bell hooks narra um pouco das suas experiências como aluna e professora, cita alguns estudantes que a marcaram, mas, acima de tudo, aponta caminhos para a construção de uma comunidade pedagógica.

A intelectual afro-americana expõe a conexão com o pensamento do referido professor popular a partir da primeira da obra da trilogia do ensino, em que narra um diálogo lúdico entre ela (Gloria Watkins) e sua voz de escritora (bell hooks), para expor suas aprendizagens e seus sentimentos pelo autor brasileiro. Em “Paulo Freire” - o quarto capítulo do livro *Ensinando a transgredir* - dedica-se a falar da influência do filósofo em sua vida e nos revela que se sentiu fortemente identificada pelo seu pensamento crítico que o levou a praticar uma educação compreendida como modalidade transformadora de ação social através da cultura, utilizando-se da unidade dialética entre ação e reflexão, teoria e prática como elementos indissociáveis.

É assim a obra de Freire, em que seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial de transformação – aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante de nossas circunstâncias políticas (HOOKS, 2017, p. 67).

É importante destacar que neste primeiro livro da trilogia do ensino, cujo subtítulo é uma referência a obra “Educação como prática da liberdade” (1967) de Paulo Freire, hooks traz uma crítica contundente ao trabalho: a linguagem sexista de suas publicações. Relata que autor recebeu julgamentos públicos pela crítica feminista e pelo movimento feminista contemporâneo, mas ignorou as opiniões das mulheres. Acerca da sua reação diante da leitura sexista dele, ela expõe:

Isso sempre foi motivo de angústia para mim, pois representa um ponto cego na visão dos homens que têm uma percepção profunda. Por outro lado, não quero em nenhuma hipótese, que a crítica desse ponto cego eclipse a capacidade de qualquer pessoa (e particularmente das feministas) de aprender com as percepções. É por isso que para mim é difícil falar do sexismo na obra de Freire; é difícil encontrar uma linguagem que permita estruturar uma crítica que ao mesmo tempo continue reconhecendo tudo o que é valioso e respeitado na obra. Parece-me oposição binária tão embutida no pensamento e na linguagem ocidentais torna quase impossível que se projete uma resposta complexa. O sexismo de Freire é indicado pela linguagem de suas primeiras obras, apesar de tantas coisas continuarem libertadoras (HOOKS, 2013, p. 70).

A filósofa evidencia que a linguagem machista do autor não interferia na sua admiração por ele. O que ele a havia oferecido é muito mais grandioso. Há um valor incomensurável para a formação do seu ser. As novas aprendizagens libertadoras, com o foco no bem comum da humanidade, deram a hooks a linguagem que ela não tinha, e também uma maneira diferente de pensar a realidade social. “Essa experiência posicionou Freire, na minha

mente e no meu coração, como um professor desafiador cuja obra alimentou minha própria luta contra o processo de colonização – a mentalidade colonizadora” (HOOKS, 2017, p. 67). Muito de bell hooks – a intelectual, ativista, crítica cultural, e principalmente professora – têm base na filosofia de Paulo Freire.

A autora transformou sua crítica ao educador brasileiro em aprendizagens. Assim, o abraçou no mais profundo cerne do seu ser. Em seus próprios termos:

É o pensamento feminista que me dá força para fazer a crítica construtiva a obra de Freire (da qual eu precisava para que, como jovem leitora de seus trabalhos, não absorvesse passivamente a visão de mundo apresentada), mas existem muitos outros pontos de vista a partir dos quais abordo sua obra e que me permitem perceber o valor dela, permitem que essa obra toque o próprio âmago do meu ser. Conversando com feministas da academia (geralmente mulheres brancas) que sentem que devem desconsiderar ou desvalorizar a obra de Freire por causa do sexismo, vejo claramente como nossas diferentes reações são determinadas pelo ponto de vista a partir da qual encaramos a obra. Encontrei Freire quando estava sedenta, morrendo de sede (com aquela sede, aquela carência do sujeito colonizado, marginalizado, que ainda não tem certeza de como se libertar da prisão do *status quo*). [...] Encontrar uma obra que promove a nossa libertação é uma dádiva tão poderosa que, se a dádiva tem uma falha, isso não importa.[...] O trabalho de Paulo tem sido água viva para mim (HOOKS, 2017, p. 70-71).

Anos mais tarde, houve o encontro pessoal de hooks com Freire já na Universidade da Califórnia em Santa Cruz, onde concluiu e defendeu sua tese de doutorado. Como uma dedicada pesquisadora do feminismo, hooks não esqueceu a crítica que ela e outras teóricas feministas haviam feito à linguagem sexista nas escritas do autor. Encarou como uma oportunidade única apresentar-lhe a crítica coletiva, uma vez que já considerava que ele reconheceria o erro. E apesar de não ter sido convidada para a palestra, no último minuto conseguiu participar do evento e foi ouvida pelo professor, que não só correspondeu ao seu imaginário, reconhecendo a sua crítica, mas também apresentou intenções de melhoria. “Paulo interveio para dizer que essas questões eram cruciais e a respondeu. Nesse momento, eu realmente tive amor por ele, porque ele exemplificou com atos os princípios de sua obra”, disse hooks (2017, p. 78). Este dia nos remete a um encontro de almas.

Numa outra ocasião, encontraram-se novamente. Dessa vez numa lanchonete onde puderam conversar mais à vontade sobre diversos temas. Em seus relatos, hooks descontrai dizendo que passou horas com ele, ouvindo música e tomando sorvete. Neste momento único, a feminista teceu elogios ao trabalho do filósofo e admitiu que conhecer seu trabalho foi crucial para que ela pensasse criticamente sobre a integração da teoria e prática.

A lição que aprendi vendo Paulo incorporar na prática aquilo que descreve na teoria foi profunda. Entrou em mim, me tocou de um jeito que nenhum escrito poderia tocar e me deu coragem. Não tem sido fácil para mim, fazer o trabalho que faço e me situar na academia (ultimamente sinto que se tornou quase impossível), mas a gente

se inspira a perseverar vendo o exemplo dos outros. A presença de Freire me inspirou (HOOKS, 2017, p. 79-80).

A autora cita uma frase isolada de Freire que se tornou um mantra revolucionário para ela: “Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde” (HOOKS, 2017, p. 66). Tornar-se sujeito é (re)construir sua identidade e cultura – um composto histórico apto a fazer as escolhas de sua própria vida em seu ambiente e em seu tempo. Ou seja, denota um processo transformador de pensamento crítico o qual está alinhado em erguer a voz.

A pedagogia dos autores envolve a linguagem e o reconhecimento da própria voz a partir da experiência como elemento fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica, que é característica do ser sujeito. Falar é um mecanismo de resistência às estruturas opressoras que moldam os oprimidos. hooks e Freire enfatizam a importância do diálogo em sala de aula, sobretudo quando temos um espaço formado pela diversidade – ideal para falar e reconhecer a própria voz. A fala é uma das formas de reivindicar sua identidade. E o diálogo, por sua vez, é a força que impulsiona o pensamento crítico e transformador que emerge da educação como prática de liberdade, garantindo um processo educativo que valorize a participação democrática de todos os envolvidos. “Paulo acreditava no diálogo como método de apreensão do conhecimento e aumento da consciência cidadã. Defendia que os educandos fossem ouvidos, que exprimissem as suas ideias como exercício democrático e construção da autonomia, de preparação para a vida” (HADDAD, 2019, p. 145).

Falar em educação democrática é, antes de tudo, uma forma de vida. Não é só entendida como forma política a partir da universalização do acesso de todos à escola, mas sim, por um espaço convidativo para aprender, ensinar e praticar a autonomia e respeito aos educandos e à sua linguagem, a participação coletiva de todos que compõem a escola – a comunidade escolar, e as relações não hierárquicas no processo de ensino e aprendizagem entre o/a professor/a e o/a aluno/a. Neste sentido, Freire (2020, p. 119) nos adverte:

A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca – a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos, e devido a isso mesmo deve corresponder ao homem desses regimes maior flexibilidade de consciência.

Freire envolve a compreensão de que a toda ação pedagógica é essencialmente política. Ou seja, não é neutra. Tem como função essencial libertar os indivíduos orientando-os e inquietando-os para atender as demandas que emergem de diferentes grupos culturais. É o que nos dizem hooks e Freire acerca da educação como prática de liberdade.

A pedagogia crítica, *práxis* libertadora que fundamenta a radicalização da consciência no pensamento da autora, deve ser sugerida como uma ferramenta no processo de igualdade de direitos, uma vez que não se trata de uma educação normativa determinada por deveres e obrigações, mas sim por um propósito educacional, que visa compreender as diferenças de gênero, raça, etnia e classe econômica do/a estudante; dando voz e vez àquele sujeito historicamente silenciado.

Neste sentido, observamos que Paulo Freire e sua luta por justiça social através da educação contribuiu substancialmente para a transição de Glória Jean enquanto objeto, para bell hooks como sujeito da sua própria história. Ambos exaltam a diversidade cultural, compartilharam ensinamentos da transição do pensamento comum ao crítico, compreendem o conhecimento como experiência que enriquece a vida, valorizam a democracia e lutam por um mundo melhor para todos por meio da educação como prática de liberdade que é o eixo central da teoria pedagógica de ambos.

Deste modo, entendemos que as aprendizagens aqui compartilhadas através do diálogo lúdico entre bell hooks e Paulo Freire, vão além dos limites da nossa escrita. Eles nos convidam a construir uma educação plural, justa e democrática a partir do povo e para o povo, dando voz e vez aos mais diversos sujeitos dos coletivos sociais. Assim como hooks e Freire, nós, educadores, precisamos combater as opressões e injustiças sociais, ensinando aos nossos estudantes a educação como prática de liberdade.

5 O PENSAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE BELL HOOKS.

Começar por sempre pensar no amor como uma ação, em vez de um sentimento, é uma forma de fazer com que qualquer um que use a palavra dessa maneira, automaticamente assumam a responsabilidade e comprometimento (HOOKS, 2020d, p. 55).

5.1 Sistematização do pensamento político-pedagógico de bell hooks a partir da Trilogia do Ensino.

A trilogia do ensino de bell hooks expõe o diálogo entre sua vida pessoal e acadêmica. Traz também a abordagem educacional acerca da sua proposta interrelacional entre o conhecimento teórico e a prática na educação. Apresenta sua perspectiva em teorizar experiências e experienciar as teorias capazes de dar conta da conscientização e da libertação de forma coletiva. A partir do binômio teoria e prática, a autora constrói sua matriz da educação como proposta para percorrer os caminhos emancipatórios norteadores para a formação dos sujeitos históricos e coletivos. Para isso, enfatiza que essa conquista só é possível através da educação libertadora para todas as pessoas.

Com base nas considerações epistemológicas tecidas em torno da trilogia do ensino, apresentaremos o conjunto das ações estruturadas da pedagogia crítica e revolucionária de hooks. Sistematizamos quatro eixos de análise identificados no pensamento político-pedagógico para a educação como prática de liberdade. São eles: a integridade, o reconhecimento, a formação de comunidades pedagógicas e a ética do amor. Esses quatro eixos nos dão subsídios para questionar as dinâmicas de produção e circulação do conhecimento das culturas patriarcais que se exprimem nas práticas culturais, acadêmicas, subjetivas e cotidianas resultantes do processo de colonização pelo patriarcado capitalista imperialista de supremacia branco, o qual a intelectual negra insurgente denuncia por perpetuar especialmente três eixos de opressões que estão interligados entre si: gênero, raça e classe presentes no contexto social.

Sua preocupação permanente com o processo de descolonização das pessoas que vivem dentro da cultura do dominador justifica o seu desejo de construir práticas pedagógicas democráticas fundadas no respeito à dignidade humana, portanto na valorização das diferenças entre mulheres e homens, negros e brancos, pobres e ricos, e outras distinções culturais. Neste sentido, a educação plural e democrática contribui para a educação libertadora, pois reconhece a diversidade e inquieta o sujeito a se constituir enquanto ser crítico, autônomo e criativo, capaz de refletir sobre si e sobre o mundo, tomar suas próprias decisões e atuar coletivamente na sociedade, a fim de provocar as estruturas opressoras da cultura dominante.

A radicalização do pensamento da autora é um chamado para nós educadores assumirmos o compromisso de lutar contra as diferentes formas de opressão e dominação através de práticas pedagógicas progressistas. hooks apresenta a virtude da integridade – ou inteireza, plenitude, totalidade no sentido da etimologia do termo. Estabelece uma união entre a vida moral e política dos/das educandos/as e educadores, não permitindo parcialidade - precisa estar em harmonia de caráter. “A integridade está presente quando há congruência ou concordância entre o que pensamos, dizemos ou fazemos”, esclarece hooks (2020b, p. 64).

A integridade como um valor indica a inteireza moral e a dignidade do indivíduo. Ao falar de integridade, a autora relata que os colonizadores continuam a distorcer e limitar o conhecimento deste sujeito, acerca da sua realidade social e de si próprio. A qualidade denominada como objetivo da educação como prática de liberdade para hooks, não é objeto de estudo de Freire. Contudo, é lícito afirmar que esta virtude foi analisada por ele.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber lhe são impostos são os convencionais. (FREIRE, 2020, p. 69).

Paulo Freire reitera essa afirmação ao falar sobre a desumanização do oprimido. Afirma que este processo retira a integridade ontológica do ser, porque ele nega a capacidade de autodefinição do sujeito. Uma vez que ele é inferiorizado, humilhado psicologicamente ou insultado por ser membro de um coletivo social oprimido, tem sua integridade moral afetada. Destacamos aqui que a opressão é sempre entre os grupos. Invoca e mobiliza identidades coletivas – somos nós contra eles – os imperialistas econômicos, a supremacia branca e o patriarcado capitalista.

Os oprimidos são doutrinados para acreditar na superioridade da branquitude, da masculinidade e dos supremacistas. Há a depreciação das qualidades cognitivas do oprimido, o que os leva a superestimar competências epistêmicas do opressor e aceitar acriticamente o seu discurso dominante. “Ao transformar a educação em ferramenta de colonização em massa, a cultura do dominador basicamente transformou a sala de aula em um lugar sem integridade” (HOOKS, 2020b, p. 61-62).

Por isso hooks aponta a virtude da integridade como um dos objetivos da educação libertadora, porque ela promove a recuperação da plenitude do ser. É uma competência fundamental para a formação do sujeito, pois está no cerne do aprendizado. A integridade é uma questão de princípio. Exige atitudes não egoístas. Expressa coerência entre a justiça e a equidade, tratando todos como iguais.

Para reverberar este ensinamento é importante que nós educadores levemos para a sala de aula valores como a honestidade e integridade, honrando a diversidade contida em todos nós. “São corajosos esses professores que reconhecem que as salas de aula devem ser lugares onde a integridade é valorizada para que a educação como prática de liberdade se torne uma norma, porque o mundo ao seu redor desvaloriza a integridade” (HOOKS, 2020b, p. 65). hooks enaltece os educadores que trabalham para recuperar a inteireza dos estudantes através da pedagogia democrática insistindo que a presença de todos sejam reconhecidas.

Reconhecer o outro é torná-lo vivo - passível de ser visto como sujeito - indivíduo que se constitui a partir da interação social com outras pessoas. Está vinculado aos padrões de reconhecimento recíproco do amor, do direito e da estima social. O reconhecimento é sempre do outro para com você. Por isso é uma das dimensões sociais importantes de ser discutidas na educação – que é um empreendimento coletivo.

Para educar e ser educado/a é inevitável a interação entre o outro e eu. Ou seja, há duas singularidades em contato. A educação é o encontro dessas singularidades. Judith Butler (2004) – em *Vida Precária*, nos traz uma breve definição de quem é este “outro”: “ele é compreendido como as pessoas marcadas por vidas precárias”. São vidas frágeis, incapazes, sem valor que podem ser aniquiladas. hooks relembra que conhece bem este lugar – a margem, onde viveu durante toda a infância e adolescência. Ela sabe o que é não ser reconhecida, sobretudo em instituições de ensino em que a branquitude instituiu ser seu território.

Neste sentido, Emmanuel Lévinas (2005) nos traz uma reflexão: como mobilizar uma cultura do diálogo com a valorização das diferenças na educação, contribuindo para resistir às distorções sociais que inviabilizam o reconhecimento do outro? O filósofo apresenta a ética da alteridade como princípio articulador do (re)conhecer e do aprender com as diferenças, promovendo a reflexão crítica sobre os preconceitos e intolerâncias percebidos na convivência escolar e que devem ser discutidos por todos nós. Trata-se de compreender os porquês que nos levam à não reconhecer o outro e sua história, mas também à resistência dos diálogos sobre as diferenças dentro da sala de aula.

Desse modo, é no (re)conhecimento do outro que achamos novas maneiras de adquirir conhecimento teórico/técnico e sabedoria prática, revelado naquele ou naquela que é diferente de mim. É no dia a dia e nos processos de lutas sociais, dialogando com as aprendizagens acadêmicas produzidas dentro das instituições de ensino, que se torna possível construir novos padrões cognitivos e políticos, “entendendo as experiências sociais como produtoras de conhecimentos” (SANTOS, 2010).

A partir disso, é preciso construir novas perspectivas que superem a discriminação pela abertura ao diálogo, a afetividade e a empatia - abrir espaços para deixar o outro ser exatamente quem ele é, apresentando suas diferenças valorativas, culturais, religiosas, sociais, econômicas, entre outras, pois “não existe conhecimento sem prática e autores sociais. E como umas ou outros não existem senão no interior das relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes tipos de epistemologias” (GOMES, 2020, p. 28).

As instituições escolares são o *locus* ideal para o desenvolvimento da alteridade, porque tem como principal tarefa pedagógica contribuir com a humanização, priorizando o diálogo, a convivência e o respeito à singularidade de cada pessoa. Amplia a visão de mundo e humaniza as relações. Ao inserirmos o amor como princípio da arte de educar, oportunizamos a estes sujeitos, a construção de comunidades de aprendizagem, pois o amor é uma categoria antidominação. Escolher amar é contra os princípios da cultura do dominador.

Assim como a trilogia do ensino, a teórica norte-americana também coleciona uma outra narrativa fluída - de conteúdo teórico importante sobre o amor enquanto um elemento politizado e coletivo. Divide em três livros - citados na ordem de publicação na língua inglesa, porém traduzidos para a língua portuguesa: *Tudo sobre o amor: novas perspectivas* (2000); *A experiência do amor para as pessoas negras* (2001); e *Comunhão: a busca feminina pelo amor* (2004).

Esses três livros proclamam a busca pelo afeto como a jornada em direção à liberdade que todos devemos ter e escolher. Apresenta a filosofia do amor e sua prática. Foge do modelo tradicional clichê de autoajuda sobre como encontrar o amor romântico e a felicidade. Ao invés disso, discute as concepções proclamadas pelos patriarcas de que nós mulheres amamos mais que os homens, e também que ter um par romântico é uma necessidade de todas. Provoca as mulheres a pensar que o amor não é exclusivo a nós, e tampouco um sinal de fragilidade. A obra tem um ponto centrado neste afeto, porque a escritora entende que ele é uma poderosa arma de luta e transformação social. Por isso é um instrumento para a educação como prática de liberdade.

O amor tem uma força de mediação, é revolucionário - afirma bell hooks. Ela pensa nele como forma de resistência e combate à opressão – uma ação capaz de transformar a obsessão pelo poder que domina nossa cultura. A autora convida o psiquiatra e autor Morgan Scott Peck⁸ para endossar o seu entendimento do que é o amor: "a vontade de se expandir para possibilitar o nosso próprio crescimento ou o crescimento de outra pessoa", diz ele (PECK, citado por **HOOKS**, 2020d, p. 12). Através da união entre o sentimento e a ação, expressamos o amor.

Por isso, a filósofa não deixa de entender o afeto também como um conjunto de sentimentos e emoções – cuidado, atenção, respeito, confiança, reconhecimento, responsabilidade, proteção e empatia, sem reduzi-los ao amor romântico. Pelo contrário: ela amplia a aplicação do termo para entendermos que ele se faz presente em diversas formas.

⁸ Livro clássico de autoajuda – *A trilha menos percorrida: uma nova visão da psicologia sobre o amor, os valores tradicionais e o crescimento espiritual*, publicado originalmente em 1978.

bell hooks (2020d, p. 11) reposiciona “o amor como uma força capaz de transformar todas as esferas da vida: a política, a religião, o local de trabalho, o ambiente doméstico e as relações íntimas”. Não há um conceito preciso sobre o termo, tornando-o passível de análises aplicáveis às histórias de vida de cada sujeito.

Como uma dedicada educadora, nos dá bons conselhos acerca do amor, para que saibamos empreendê-lo nas nossas vidas. O primeiro deles é sobre o amor-próprio, porque cuidar de nós mesmos é cuidar do mundo. Em seu entendimento, o afeto a si mesma/o é a fundação para exercitar o amor ao próximo, porque só conseguimos praticar este sentimento ou uma ação, quando amamos a nós mesmas/os. Morgan Scott Peck (1978) – autor admirado por hooks pela definição significativa da palavra amor, nos traz mais uma excelente contribuição ao dizer que a maturidade individual é essencial para a construção da autoestima. Para tanto, é preciso que toda a atenção esteja voltada para si, no intuito de descobrir as inquietações, necessidades, desejos, habilidades, medos e tantas outras características pessoais fundamentais para o autoconhecimento, que levará ao autocuidado e ao autorrespeito. hooks (2020d, p. 94) torna real na prática, o que já sabemos em conhecimento:

Usar uma definição prática do amor como ações que tomamos em favor de nosso crescimento espiritual ou de outrem nos fornece um diagrama para trabalhar a questão do amor-próprio. Quando vemos o amor como uma combinação de confiança, compromisso, cuidado, respeito, conhecimento e responsabilidade, podemos trabalhar para desenvolver essas qualidades ou, se elas já forem parte de quem somos, podemos aprender a estendê-las a nós mesmos.

Não é uma tarefa fácil, diz a pesquisadora da educação. Porém, o melhor caminho para curar uma ferida é aprender que o amor-próprio deve começar pela superação da baixa autoestima. Ela se coloca entre as mulheres que procuram o amor a si mesma, expondo corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia. Relata um divórcio doloroso de uma longa relação, a ausência do reconhecimento dos seus pais depois que seus irmãos mais novos nasceram, a negação do seu próprio corpo, a hostilização dos seus professores e colegas de classe pela prática do racismo, um câncer enfrentado aos quase quarenta anos, entre outras vivências que a fizeram adquirir sabedoria prática.

Sendo uma teórica feminista afro-americana, destaca as mulheres negras coletivizando as dores físicas, emocionais e espirituais deste grupo; e sua relação de afeto consigo e com os demais indivíduos. Como elas foram capazes de reprimir seus próprios sentimentos e emoções para conseguir sobreviver. Segue argumentando que o sofrimento é muito mais presente na vida delas, porque sua grande maioria, nasceu, cresceu e ainda vive num contexto de múltiplas violências, “[...] devido às mulheres negras serem moradoras de espaços

considerados perigosos, identificados como ponto de tráfico de drogas pelas mídias televisivas” (AKOTIRENE, 2018, p. 69). É a herança da escravidão.

Para quem cresce num contexto de abusos e privações, a construção social histórica é perversa. Hostiliza e desumaniza as mulheres pretas, que muitas vezes passam a vida inteira sem conhecer e cultivar o amor. Em “Vivendo de amor” - texto de bell hooks, traduzido e divulgado no site Portal Geledés (2010), discorre sobre como sua análise das dificuldades coletivas com a arte e o ato de amar se inicia diante do impacto da escravatura nos períodos coloniais e pós-coloniais, e nos traz a justificção:

[...] já que nossos ancestrais testemunharam seus filhos sendo vendidos; seus amantes, companheiros, amigos apanhando sem razão. Pessoas que viveram em extrema pobreza e foram obrigadas a se separar de suas famílias e comunidades, não poderiam ter saído desse contexto entendendo essa coisa que a gente chama de amor. Elas sabiam, por experiência própria, que na condição de escravas seria difícil experimentar ou manter uma relação de amor (HOOKS, 1993, p. 02).

A escravidão impôs barreiras para o amor. A herança colonial ensinou aos escravizados a reprimir seus próprios sentimentos e emoções como estratégia de sobrevivência. A falta de ética do amor proporcionou graves problemas sociais na garantia da sobrevivência e liberdade dos povos oprimidos. Essas violências patriarcais também contribuíram para minar a autoestima das mulheres afrodescendentes. Elas tendem a sofrer maior privação social e serem acometidas pelo medo desencadeado do opressor e a sua constante perseguição. hooks (2020d, p. 129) endossa:

Culturas de dominação se apoiam no cultivo do medo como forma de garantir a obediência. Em nossa sociedade, falamos muito do amor e pouco do medo. [...] O medo é a força primária que mantém as estruturas de dominação. Ele promove o desejo de separação, o desejo de não ser conhecido. Quando somos ensinados que a segurança está na semelhança, qualquer tipo de diferença parece uma ameaça. Quando escolhemos amar, escolhemos nos mover contra o medo – contra a alienação e a separação. A escolha por amar é uma escolha por conectar – por nos encontrarmos no outro.

Considerando esse contexto de vida adverso, a autora evidencia a importância do afeto como prática revolucionária e antirracista. Ressoa que o amor só acontece quando há o desapego da obsessão por poder e domínio. Reivindica mudanças intensas e curativas através do amor como ação política – eixo estruturante no processo de desumanização do oprimido, fundamental para enfrentar as violências e demais coerções sociais que as negras e os negros vivem no dia a dia.

No campo das lutas sociais, o amor-próprio e a reciprocidade deste afeto tornam a luta menos dolorosa, sendo possível sonhar com um futuro sem o peso da dor do passado. A ética do amor no pensamento de hooks é a ética da mutualidade – “um modo de se relacionar socialmente orientado pelo afeto e pela construção de uma política que reúna ações coletivas

de combate ao racismo, sexismo, machismo e demais forças opressivas” (Silva & Nascimento, 2019). Consoante a esta afirmação, Nilma Lino Gomes, no prefácio à edição brasileira do livro – *Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança*, diz:

O exercício de transposição desse ponto de partida defendido por bell hooks para a realidade do Brasil encontra desafios similares e outros bastante específicos das relações raciais por aqui: de similar, destaco a necessária atenção à autoestima, à saúde mental e emocional dos estudantes e profissionais da educação, em especial negras e negros, cotidianamente submetidos à descrença de suas capacidades e ao descrédito em relação aos seus conhecimentos e sua cultura ancestral (HOOKS, 2021, p. 12).

O amor é uma prática coletiva. Portanto tem a ver com o senso de comunidade e de conexão com a coletividade. Sendo importante para as crianças e jovens negros como fortalecimento da autoestima e da crença absoluta de suas reais qualidades e capacidades, para desenvolver práticas articuladas, engajadas e compromissadas, necessárias para confrontar o poder da supremacia branca. “O amor sempre nos afastará da dominação em todas as suas formas. O amor sempre nos desafiará e nos transformará”, diz hooks (2020b, p. 244).

O afeto é base da construção das ‘comunidades de aprendizagens’, termo cunhado por hooks a partir das suas experiências como mulher negra e pobre. Advém do feminismo negro em que as mulheres pretas ou não brancas se juntaram para criar sua própria vertente no movimento feminista, buscando centralizar as vivências das afrodescendentes, por entender que essas pessoas acabam sofrendo mais de uma discriminação. hooks (2019, p. 46), argumenta que “a formação de uma teoria e uma práxis feministas libertadoras é de responsabilidade coletiva e dever ser partilhada”.

A autora viveu na prática que a história de vida pessoal de cada integrante da comunidade do feminismo negro foi transformada em histórias coletivas possíveis de organizar um grupo com objetivos em comum. Essas mulheres se juntaram e até hoje trabalham com energia. Aprenderam a ouvir umas às outras e vivem como aliadas - irmãs forasteiras como sujeitos de mudança. Fortalecem as redes compassivas que estão lutando por um mundo mais justo e melhor para todos. “Isso é possível porque os movimentos têm um valor epistemológico intrínseco, são produtores de um tipo específico de conhecimento, o conhecimento nascido na luta”, corrobora Nilma Lino Gomes (2020, p. 9).

A teórica do feminismo aplicou este eixo de análise na educação escolar, onde percebeu ser possível engajar a pedagogia na construção da escola como comunidade, através de diferentes atores sociais com diferentes conhecimentos constroem aprendizagens significativas para o longo da vida. A partir disso, instituímos as comunidades pedagógicas (ou de aprendizagem) como o quarto pilar da sua pedagogia crítica e revolucionária, por

compreender que as comunidades pedagógicas são produtoras e articuladoras de potentes saberes emancipatórios. Saberes esses transformados em reivindicações e lutas por um mundo mais justo e igual para todos.

hooks também nomeia este vínculo recíproco de indivíduos, a relação de responsabilidade entre pessoas unidas pelos objetivos que se propõem, como solidariedade política – união do coletivo para legitimar, fortalecer e sustentar suas batalhas. Não há vida sem os outros. “Todos nós nascemos num mundo de comunidade”, afirma hooks (2020d, p. 162), o que implica em um novo tipo de relação que possibilita que os sujeitos construam comunidades dentro de casa, na vizinhança, na escola, no clube, na igreja, entre tantos outros lugares. Integrar é incluir para libertar.

A educação é social. Logo, não podemos dispensar seu caráter coletivo dentro ou fora da escola. Nessa perspectiva, a comunidade – no sentido literal do termo, busca melhorar os processos educativos formais e não-formais, tais como a aprendizagem política dos direitos individuais e coletivos enquanto cidadãos – direitos, deveres e o papel a ser desempenhado na comunidade e no mundo; a compreensão da cultura de grupos populares; a prática do diálogo, o engajamento com o pensamento crítico, entre outros.

A filósofa mostra que a riqueza epistemológica das comunidades pedagógicas é a educação. Tem o aporte teórico na pedagogia da esperança de Paulo Freire – na educação popular – não meramente como uma atividade pedagógica, mas sim política, que visa fortalecer a consciência da cidadania e liberdade por meio da autorreflexão sobre a sua história inserida num contexto de coletividade. Nesse sentido, Freire (2020, p. 31) enfatiza que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

A partir dessas reflexões, a autora registrou a contribuição da base filosófica do autor, ao dar o subtítulo do livro “Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança”, que “reensina o esperar de Paulo Freire e nos convoca a praticar a pedagogia desassossegada que constrói aulas perfeitas” (HOOKS, 2021, p. 18). O livro aborda dezesseis ensinamentos fundamentados nas comunidades educativas e de resistência, que perpassam sobre salas de aulas sem fronteiras, a educação democrática, ensinar e viver com esperança, o ensino em comunidades, sabedoria prática e questões espirituais.

Ensinar comunidade é mais um dos escritos hookianos que compõem a trilogia do ensino. Chama a atenção afirmando que os problemas atuais são resultados de desgastes das relações sociais. E quanto mais o mundo evolui com a tecnologia, mais prejudica a vida social da humanidade. Quanto mais sozinhos/as, mais sentimos a inércia do desejo de mudar o

mundo. Eis uma das maiores perdas da vida moderna: o isolamento. Portanto, precisamos esperar, verbo que “para bell e Freire, é condição para o estabelecimento de comunidades educativas dispostas a reagir à violência das opressões vigentes em ambientes estruturalmente hostis à liberdade de expressão e a questionamentos das relações verticalizadas que as sustentam”, como nos diz Edneia Gonçalves no prefácio do livro *Ensinando Comunidade - Uma pedagogia da Esperança* (HOOKS, 2021, p. 15).

É nesse contexto que hooks atribui a educação como projeto emancipatório possível, pois sobrevivemos por meio das nossas interações coletivas. E é na comunidade que temos o melhor lugar para aprender com as diferenças a arte de amar, dialogar e respeitar o/a próximo/a. Foi o que fez hooks ao trabalhar para que as suas aulas se transformassem em comunidades pedagógicas, que contassem com a participação grupal dos estudantes e professores, para a construção de uma *práxis* de entusiasmo, no qual o ato de ensinar e aprender é colaborativo entre todas e todos os membros do grupo. É na instituição escolar que os valores são ensinados, consciências são criadas e o respeito deve prevalecer.

Para ser comunidade é preciso abrir espaço para a construção de um projeto pautado na democracia e no cultivo do amor como forma de terapia e transformação da sociedade. hooks endossa que o melhor lugar para aprender a arte de amar é numa comunidade. Esta solidariedade acolhe a diversidade sociocultural de seus membros, gera pertencimento naquelas e naqueles que sofrem a rejeição social - seja por questões de gênero, de raça ou de classe; transcendem os preconceitos dentro e fora da comunidade e zelam pela integridade emocional de todos. Essa diversidade compartilha em conjunto do compromisso ético-político com o bem-estar da coletividade.

O pensamento político-pedagógico de hooks acredita que a educação que liberta, guia as pessoas à construção de comunidades de resistência, “oferece sabedoria prática sobre o que fazemos e podemos continuar a fazer para tornar a sala de aula um lugar de apoio à vida, a expansão da mente, um lugar de mutualidade libertadora onde o professor ou a professora trabalhe em parceria com o estudante” (HOOKS, 2021, p. 29). As trocas dialéticas em salas de aula e para além delas asseguram o engajamento dos membros dos grupos, tornando possível o enfrentamento às opressões de classe, gênero, raça, entre outras discriminações, que minam o nosso senso de conexão com tudo que nos cerca.

A trilogia do ensino de bell hooks apresenta uma linguagem acessível, porém expressa um pensamento complexo, avesso às formulações simplistas. Sua forma de pensar entende os diferentes mecanismos de subjetivação que estão sendo impostos, sobretudo à educação escolar – com ênfase em seu caráter político. Para entendermos a sua proposta, é preciso

compreender primeiro que toda educação é política e não neutra, logo, não se separam – como ensinou Paulo Freire. Portanto, a pedagogia da transformação da autora – enquanto teórica da educação, propõe nos fazer entender que precisamos reelaborar e ressignificar a *práxis* educativa.

Os quatros eixos de análise apresentados traduzem a riqueza da prática educacional da intelectual, tendo como cerne o mosaico de suas experiências e práticas. Para fins de comprovação, aplicou a soma da sua teoria e prática em sala de aula. Por isso é capaz de moldar as respostas a essa realidade cruel que vivemos. As ações estruturadas - a integridade, o reconhecimento, a formação de comunidades pedagógicas e a ética do amor são abordados como práticas políticas em que o cuidado de si não está apartado do cuidado com os outros. Integra o conhecimento propedêutico, os saberes dos diferentes membros da comunidade e suas vivências pessoais e coletivas.

Estas propostas pedagógicas apresentam caminhos emancipatórios para a formação dos sujeitos, sobretudo em comunidade. Tem como propósito modificar a estrutura social através da promoção de um processo educativo que possibilite ao estudante a libertação pessoal e coletiva. Para isso, hooks construiu práticas pedagógicas democráticas apoiadas no respeito à dignidade humana e enfatiza que essa conquista só é possível através da educação libertadora para todas as pessoas.

5.2 Contribuições de bell hooks para a educação em direitos humanos.

A discussão a seguir traz à luz as contribuições de bell hooks – como intelectual e historiadora da educação. Apresentaremos a radicalização do pensamento político-pedagógico da filósofa e suas contribuições à educação em direitos humanos, através da convergência dos propósitos políticos da pedagogia antirracista, antissexista e antielitista - elementos constitutivos da educação como prática de liberdade, portanto da educação em direitos humanos.

O projeto político-pedagógico de hooks vai de encontro à educação que trabalha para reforçar a dominação. Para tanto, ela toma como princípio um sujeito universal abstrato - o homem branco ocidental europeu cristão cisheteropatriarcal rico. É importante elucidar que do ponto de vista real - de corporeidade, esse sujeito existe apenas como efeito de verdade para produção do sistema de opressão do patriarcado capitalista imperialista de supremacia branco, o qual utilizaremos como ferramenta de análise, uma vez que a autora não trabalha com o termo interseccionalidade. hooks acredita que a convergência dessas opressões dá

materialidade ao problemas enfrentados pela educação, visando à colonização do pensamento dos grupos historicamente oprimidos para atender a agenda desse sujeito abstrato.

Para compreender as estruturas das relações estabelecidas dentro da tríade gênero, raça e classe, a análise decolonial e de interseção de identidades sociais estão detalhadas na trilogia do ensino, onde encontramos aprendizagens apreendidas ao longo da narrativa sobre suas teorizações produzidas rente à sua corporeidade – suas vivências como estudante, professora e mulher negra nascida e criada num bairro pobre do Sul Agrário dos Estados Unidos. Porém, a educação de bell hooks não se restringe apenas ao espaço acadêmico. Circunscreve sua *práxis* pedagógica também nas igrejas, livrarias, cafeterias, presídios, hospitais, entre tantos outros espaços educativos não-formais de onde formulou críticas pensando nas indústrias e produtos simbólicos, produtos midiáticos, currículos escolares e pôs em análise a partir do olhar racial, do gênero e da classe.

Problematizar a inter-relação entre esses eixos discriminatórios com a educação é primordial para que haja a formação crítica do sujeito consciente de seu papel enquanto cidadão – agente político do meio em que vive, buscando a emancipação pessoal, e consequentemente, coletiva, no enfrentamento da sociedade capitalista, machista e patriarcal, para ocupar espaços de poder. Nesse contexto, a educação em direitos humanos é o ideal de uma sociedade livre, justa, plural e igual.

Os direitos humanos são direitos naturais – inerentes a todos os seres humanos. Portanto, “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Art.1º). Contudo, para que os direitos sejam direitos humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente e apenas por causa de seu *status* como seres humanos (HUNT, 2009, p. 19).

Arendt (1989) trouxe contribuições significativas ao afirmar que há um paradoxo que consiste em declarar certos direitos como universais e, ao mesmo tempo, existirem leis de exceção que retiram partes do direito de algumas “minorias”. Santos (2013) acrescenta que os direitos humanos são contraditórios. Foram elaborados dentro de uma estrutura de poder dominada por concepções liberais e ocidentais, ou seja, excludentes. Os direitos humanos são cada vez mais engessados e afixados ao estado liberal, que cria a ilusão de um ideal de relação harmoniosa entre os povos, ofuscando a diversidade sociocultural, política e econômica, e as tensões existentes na humanidade.

Santos (2013, p. 31) continua: “a hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos

humanos. É objeto de discursos de direitos humanos”, sobretudo nos países terceiro-mundistas.

hooks pondera que os problemas culturais - especialmente os de aceitação da cultura do outro e respeito aos da raça negra (no sentido sociológico), estão diretamente interligados aos problemas políticos e econômicos, desde o início da história deste mundo. A cultura não é uma entidade alheia ou separada das estratégias de ação social. Ao contrário, é uma resposta - uma reação à forma como vão se constituindo e se desdobrando as relações sociais, econômicas e políticas em um tempo e espaço determinados.

A visão hegemônica, eurocêntrica e científica do homem branco ocidental cristão europeu capitalista, continua a açoiar nossas mentes com a chibata silenciosa. Desnaturalizar a história única é preciso para reverter o presente de subversão do padrão do poder colonial, que até então usurpa nossa dignidade humana. A proposta educacional que surge dos saberes emancipatórios da intelectual afro-americana é um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial nos Estados Unidos da América - mas aplicáveis ao Brasil, os quais transformam-se em ações pedagógicas capazes de ofertar um futuro em que ninguém seja deixado para trás.

No âmbito da esfera educacional, as leis educacionais de enfrentamento ao racismo trazem o reconhecimento da luta e legado histórico valorativo que a camada social dos afrodescendentes construiu. Conquista dos movimentos sociais tão valorizados pela autora, por considerá-los coletivos sociais educadores, “porque gera conhecimento novo, que não só alimenta as lutas e constitui novos atores políticos, como contribui para que a sociedade em geral se dote de outros conhecimentos que a enriqueçam no seu conjunto” (GOMES, 2020, p. 10). Destacamos duas realidades distintas, mas que conversam entre si, por serem países colonizados por homens brancos ocidentais cristãos europeus capitalistas: a militância estadunidense *Black Power*, citado por hooks, e o movimento negro brasileiro, que Nilma Lino Gomes (2020, p. 20) define como “um dos principais atores políticos que nos reeduca nessa caminhada e não nos deixa desistir da luta. Sempre inspirado e fortalecido pelo empoderamento ancestral que renova hoje e sempre as nossas forças e energias”.

Consoante a educação como prática de liberdade, partilhamos das ideias, estratégias e reflexões de hooks acerca da pedagogia decolonial, entendida por Walsh (2009) como sendo uma *práxis* baseada numa insurgência educativa propositiva - portanto, não somente denunciativa “que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como

menos humanos” (Walsh, 2009, p. 24). A referida autora afirma que essa perspectiva ainda está em processo de construção teórica, e também de práticas educativas. Cita o nosso educador e filósofo Paulo Freire como inspiração e referência para as suas formulações.

Essa pedagogia vai além dos sistemas educativos. Opera em espaços diversos, tais como escolas, universidades, na vizinhança, nas comunidades, nos movimentos sociais, entre outros, valorizando o exercício da prática da ecologia dos saberes, pois os conhecimentos teóricos dialogam com as experiências de vida, e essas vivências dialogam também com a teoria que, por sua vez, se entrelaçam com a política, educação e cultura. Ou seja, a pedagogia decolonial parte da ideia de que todos os saberes estão interligados de forma integral e transdisciplinar. Assim, a decolonialidade provoca meninas e meninos, mulheres e homens a questionar, analisar e intervir no meio social em que vivem com o objetivo de transformar os poderes, os saberes, os seres sociais e principalmente, a própria vida.

Empreendendo os princípios norteadores dos escritos hookianos para a educação em direitos humanos é fundamental nos apropriarmos da pedagogia como teoria da educação, pois ela traduz a riqueza da prática educativa dialógica, plural e despolitizada. “As pedagogias críticas têm todo interesse em declarar seus princípios e valores, não escondendo a politicidade da educação”, corrobora Moacir Gadotti (2012, p. 01). É o que acontece com a pedagogia decolonial - ela se situa no mesmo campo da educação democrática.

Criando uma cronologia etária, relatamos os aportes de bell hooks para a pedagogia antirracista na educação infantil. O ensino à leitura é um dos pilares para inquietar a criança a entender e questionar o mundo. A autora iniciou os seus estudos acerca do universo das crianças negras, em especial, as meninas, e somou às suas memórias de infância “de como foi crescer em um lar com cinco irmãs e de como eram obcecadas com os cabelos” (**HOOKS**, 2020b, p. 216). Através de imagens representativas e frases curtas, impacta as garotas com o seu primeiro livro infantil - *Meu crespo é de rainha* (2018). Escrita lúdica e afetuosa dedicada a celebrar a beleza do cabelo crespo ou cacheado. Para os meninos, escreveu – *Minha Dança tem história* (2019), para trabalhar as contradições machistas que permeiam a vida dos garotos. A poeta contemporânea desabafa: “é um grande dom escrever livros que têm o objetivo de descolonizar. Tem sido especialmente difícil escrever livros infantis cujos personagens principais são homens antipatriarcais e não machistas” (**HOOKS**, 2020b, p. 218). Como ícone do feminismo negro nos deixa uma lição: é preciso trabalhar a autoestima das crianças negras é torna-las seguras, potentes e crentes de sua importância para a família e para o mundo.

O ensino da história e cultura afro-estadunidense é um tema abordado por hooks em sala de aula. Apesar de ser uma professora de linguagens, contempla o conjunto de

manifestações culturais de descendência africana resgatando a dança, arte, crenças, costumes, religião, língua, vestimentas e gastronomia. Essas aprendizagens múltiplas ampliam o conhecimento, simbolizam a história e memória de um povo silenciado e negado dos seus direitos, em detrimento das culturas europeias automeadas superiores.

Logo, nos traz um exercício: “se estivessem prestes a morrer e pudessem escolher voltar à vida como um homem branco, uma mulher branca, uma mulher negra ou um homem negro, qual identidade escolheriam”? (HOOKS, 2021, p. 67). Diante da indagação, a professora faz uma análise sofisticada com as suas turmas discutindo sobre os privilégios de raça, uma vez que, a branquitude – independente de gênero, é a resposta. Em seus ensinamentos direcionados as pessoas brancas, hooks confronta os preconceitos raciais refletindo sobre o reconhecimento do outro e suas diferenças. Destaca o quão importante é discutir sobre as ideias primárias do que é raça porque facilita pensar a questão do lugar de fala.

O racismo é a naturalização da identidade negra. No sentido biológico, raça é uma só. Mas empregamos o termo no contexto sociológico para segregar - criar desigualdade. Logo, só conseguiremos acabar com este preconceito quando o desnaturalizarmos. “O Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais” (GOMES, 2020, p. 21), acolhendo a pluralidade de vivências necessárias para pôr fim ao processo de coisificação que homogeneiza a categoria negro como única, retirando toda complexidade e humanidade do nosso povo.

No cerne do pensamento do colonizador, o idioma inglês é a língua da conquista e da dominação. Porém, esta é a língua que o opressor impôs aos escravizados como a língua hegemônica dos Estados Unidos. Diversos idiomas que foram usurpados dos africanos destinados ao trabalho escravo no continente americano são considerados sob risco de extinção pela ONU⁹. Contudo, ainda há alguns descendentes da diáspora africana, como bell hooks, que aprendeu a sua língua materna - o vernáculo negro específico do Sul que ouvia e falava quando criança.

Para elucidar o inglês como a língua do opressor - para além das discussões sobre o preconceito linguístico, em alguns cursos em que havia a presença de grupos etnicamente diversificados, a autora integra em sua prática pedagógica a fala e escrita deste dialeto, a fim de acolher bem os/as discentes herdeiros de África. “Na sala de aula, encorajo os alunos a

⁹ UNESCO, 2017. World Atlas of Languages. Disponível em <https://en.wal.unesco.org/>. Acesso em 07/04/2023

usar sua primeira língua e depois a traduzi-la para não sentirem que a educação superior vai necessariamente afastá-los da língua e da cultura que conhecem” (HOOKS, 2017, 229). A fala sempre terá relação com o contexto social, histórico e cultural do sujeito.

Como crítica cultural, pôs em análise as indústrias e produtos simbólicos e midiáticos de representação da negritude que reforçam e reinstituem a supremacia branca. Segundo hooks (2019, p. 32), “essas imagens podem ser construídas por pessoas brancas que não se despiram do racismo ou por pessoas não brancas ou negras que vejam o mundo pelas lentes da supremacia branca — racismo internalizado”. A naturalização dessas imagens de representação da raça, tem grande influência sobre a formação sociocultural das pessoas, pois a mídia de massa é um potente educador não-escolar.

A pedagogia crítica - aquela que não separa a dimensão política pedagógica no campo da educação (HOOKS, 2020b, p. 12-13) sugere que o pensamento crítico empodera, ensina a arte de analisar e avaliar os preconceitos que têm ditado os processos educativos formais e as não-formais. Formula críticas junto com os seus estudantes, embora não seja fácil trabalhar dentro da cultura do dominador. Põe em análise o controle desses espaços culturais e como eles produzem significados. Propõe soluções, portanto um posicionamento ético-político, capaz de dar apoio ao aprendiz para adquirir criticidade, contrariando as estruturas de dominação existentes, reforçadas notadamente através do currículo escolar, materiais didáticos, produção de conhecimento e discurso docente ao reduzir as valiosas tradições epistemológicas afro-americanas.

Dentre as boas práticas da pedagogia crítica de hooks, está a construção da autoestima – constatada por ela, que o processo de construção depende diretamente das primeiras interações sociais que acontecem basicamente na família e na escola. Uma tema que a autora transforma em ensinamento, por ter vivenciado a prática de desumanização em sala de aula ao ter sua autoestima atacada não só pelos colegas discentes, mas também pelos professores. A manutenção da raiva a impediu de vivenciar o prazer de determinados aprendizados.

Com isso, transformou mais uma vez sua experiência em teoria. Compartilha conosco que o cerne das reclamações estudantis não é apenas sobre o racismo, mas sim sobre as violações e desrespeitos à corporeidade afro. Para tanto, foge do conceito da autoestima apenas como “sentir-se bem em relação a si mesma/o”, ampliando este significado através da definição do psicoterapeuta Nathaniel Branden:

a autoestima é a confiança em nossa habilidade de pensar, confiança em nossa habilidade de lidar com os desafios da vida e confiança em nosso direito de sermos bem-sucedidos e felizes, o sentimento de ter valor, de merecer, de ter direito e

afirmar nossas necessidades e desejos, alcançar nossos valores e aproveitar os frutos de nossos esforços (BRANDEN, citado por **HOOKS**, 2020b, p. 190).

Nesse contexto, a autora pondera que a autoestima é um instrumento importante para que façamos a autoanálise sobre a nossa capacidade de dominar ou machucar uma outra pessoa. Ensina que ao mesmo tempo em que pensamos criticamente sobre a dominação, podemos agir como potenciais opressoras e opressores contra grupos dominados. Direciona a sua reflexão aos professores que discursam a favor dos oprimidos, mas agem com autoridade e discriminação preservando os processos de opressão. hooks, assim como Paulo Freire, convida seus colegas de profissão a serem mediadores do conhecimento na descoberta da liberdade pelos seus alunos. Por sua vez, esses estudantes são convidados a libertarem a si mesmos através do exercício de expulsar os valores, as crenças e os costumes do opressor. Essa compreensão dialética rompe com a visão essencialista das opressões.

A feminista negra discute os princípios democráticos e sua interrelação entre a educação e as identidades de gênero. Ela nos traz uma análise pluridimensional do patriarcado capitalista imperialista de supremacia branca, porque não desassocia o sexismo do racismo e do classismo. A interseccionalidade - a interação entre fatores sociais que podem definir o sujeito - é a base conceitual na qual a autora se assenta. Logo, em suas investigações históricas, sociais e políticas, encontramos a relação entre gênero, raça e classe social.

Para compreender o cerne das violências de gênero e propor mudanças através da educação, bell sugere que precisamos entender o patriarcado - sistema multidimensional circunscrito em dimensões éticas, culturais e performáticas da subordinação das mulheres, a partir das dinâmicas de dominação reproduzidas socialmente. Traz à luz da discussão as perspectivas neoliberais da educação em que o conhecimento é um mero instrumento para o ingresso nas universidades, em especial, as instituições superiores públicas, e posteriormente no mercado de trabalho, ocupado prioritariamente pelos homens brancos. A ética do poder do machismo está ancorada em princípios capitalistas e na supremacia racial branca que se mantém nas relações sociais ocidentais.

Esse debate interseccional revela que há uma reprodução das desigualdades de gênero por meio de práticas sociais em que, para as mulheres, são endossadas atividades do cuidado com a vida e serviços, enquanto que os homens são responsabilizados pela produção material (MIRANDA, 2011). Assim, não é novidade que os meninos/homens escolhem os cursos e/ou profissões da área das Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas; enquanto as meninas/mulheres procuram a área das Ciências Humanas ou da Saúde. Contudo, destacamos que o professor Marcelo Miranda trabalha apenas com a categoria de análise gênero. O que

quando combinado com a raça, esta diferença de divisão sexual do mercado se acentua ainda mais. São poucas as mulheres negras com formação superior, uma vez que ainda temos a presença marcante delas no serviço doméstico – maldita herança do nosso passado escravocrata que insiste que nós - mulheres de cor, somos ferramentas de trabalho doméstico lucrativo.

A partir dos escritos hookianos e como educadora de uma Escola Técnica Estadual onde os cursos são na área da tecnologia, noto que há diferenças valorativas e comportamentais nas relações interpessoais entre os discentes, que em sua grande maioria, são estudantes do sexo masculino, que fazem o possível para realizar a norma patriarcal e cristã, retraindo as vozes das meninas, para que emerja delas o “discurso correto da feminilidade”. A segregação ocupacional por gênero se torna ainda maior, por se tratar de estudantes pobres, oriundas/os de famílias marcadas pelo atraso sociocultural que imperam as doutrinas neopentecostais, as quais propalam o culto à privacidade, à família e à vida doméstica. Este imaginário cultural fortalece ainda mais a responsabilização das mulheres sobre os cuidados familiares, e a maior prejudicada é a mulher preta e pobre.

Daí a importância de tensionar as representações simbólicas das teorias de gênero e raça, a fim de compreender a dinâmica da dominação patriarcal injusta. Nesse prisma, o exercício de investigação teórica de hooks nos estudos das masculinidades é de fundamental importância para identificar erros, revisar caminhos, resgatar o caráter plural, polissêmico e crítico das teorias feministas, e construir novas bases para transformar as relações entre mulheres e homens, negros/as e brancos/as em relações mais democráticas - transformação progressiva e efetiva.

As instituições de ensino são lugares privilegiados para unir teoria e prática, consoante com a realidade política, econômica, social e cultural da atualidade; e de análises necessárias à formação integral dos sujeitos. É o espaço eficaz para produzir e adquirir ciência para democratizá-la no seio social, o que inclui discutir e produzir novas epistemologias acerca do debate político e teórico sobre o multiculturalismo que ocorre nos países enriquecidos pela ordem global, ao contrário de se centrar nos números da miséria e nos efeitos que a globalização está produzindo na luta de classes. “Essas profecias são acolhidas e amplificadas pela rede midiática comprometida com a manutenção de um *status quo* genocida e, ao que parece, imutável” (HERRERA FLORES, 2009, p.146).

A interseccionalidade surge como uma proposta analítica que leva em conta as múltiplas fontes de identidade, ao mesmo tempo que é um instrumento de luta contra as diversas opressões. Guacira Lopes Louro (1997) afirma que não podemos analisar as

categorias gênero e raça restrita apenas à dicotomia homem e mulher, uma vez que é necessário compreender os aspectos culturais, históricos, sociais, econômicos e políticos que estão inter-relacionados. Ou seja, a classe social também é uma categoria analítica importante, uma vez que aponta que a educação continua a ser um dos principais instrumentos dos grupos historicamente opressores para reverberar o discurso nos moldes neoliberais, marginalizando problemas de minorias e chocando-se com os princípios de direitos humanos. São direitos positivados, com base em cidadãos hipotéticos e alienados de um mundo contextualizado. Ou seja: o direito positivo não é efetivo.

A história da educação coexiste na meritocracia, produzidas no contexto da relação de poder expressas na *politics* – política no sentido de dominação, e, portanto, das relações sociais excludentes e as desigualdades (AZEVEDO, 1997). Aqui, a política é concebida como um conjunto de atores com interesses específicos (OLIVEIRA, 1982). Em contraposição, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade. Elas surgem a partir de questões que se tornam socialmente problematizadas. Devem ser planejadas, deliberadas, implantadas e monitoradas com base nas demandas sociais existentes (na assimilação das obrigações do Estado) e na história da sociedade; considerando seus valores, etnias, símbolos, normas, enfim, as representações sociais que integrem o universo cultural de um determinado grupo ou sociedade.

As políticas públicas educacionais são aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Esta educação orientada (escolar) moderna, massificada, vive graves problemas que continuam a cercar a educação como prática social. Tem como cerne, o movimento retroalimentar capitalista, aonde o estado ainda é mínimo para o setor social, em oposição ao estado forte e controlador para administrar os interesses do mercado. Surge, portanto, a inadequação das políticas educativas (*policy*), quando empiricamente constatadas dentre outros aspectos, o direto imbricamento entre os princípios que regem a reforma administrativa do estado e as políticas educacionais ainda vigentes implementadas no governo de Jair Bolsonaro, por exemplo.

Deste modo, destaca-se o dualismo perverso entre a escola pública e a escola privada. Ou seja, a escola do conhecimento para os ricos, e a escola do acolhimento social para os pobres (LIBÂNEO, 2012). Assim, a educação que assume o caráter produtivista, cujas características são a neutralidade, objetividade e operacionalidade, trazidos do sistema capitalista, centrando-se no enfoque sistêmico, microensino e instrução programática, é direcionada para os/as jovens proletários/as. Em contrapartida, a instituição educacional para um seletor público social – dos ricos, oferta itinerários formativos que desenvolvem o preparo

do/a discente, centrado nas tecnologias, ensino de línguas estrangeiras e em aprendizagens lógicas dos conteúdos – conhecimentos e habilidades necessárias para o ingresso no Ensino Superior.

Esta dualismo estrutural entre a escola do pobre e do rico, está na histórica divisão social de classes, mantendo dois tipos de instituição: uma de caráter propedêutico – o ensino para dar continuidade aos estudos destinados às elites dirigentes; e outra, instrumental – educação profissional, para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, próprio à classe trabalhadora a ser conduzida pelas elites. Articula-se diretamente com o sistema produtivo, com o objetivo de aperfeiçoar a ordem social vigente, que é o capitalismo, formando mão de obra especializada para o mercado de trabalho. Há a distribuição desigual das oportunidades educacionais, práticas corporativas - desigualdades das rendas e riquezas; e aqui a educação é tida como mercadoria e o sujeito é um número. O que resulta em forte descompasso entre a proposição e a materialização das políticas, tornando a educação excludente e seletiva.

Esse contexto confere à relação entre os direitos humanos e a educação o ideal de uma sociedade livre, justa, plural e igual. Isso porque a educação se faz necessária para conscientização, politização e para o projeto de transformação de toda e qualquer sociedade.

A educação consiste em um direito fundamental, o qual tem como objetivo promover a igualdade e liberdade - força maior emancipatória e libertadora capaz de transformar o indivíduo e fazê-lo sujeito da história. Emancipar se relaciona à ideia de libertar, de libertação. Tornar-se livre. Portanto, “não é possível fazer educação antes da chegada ao poder. Educação libertadora” (FREIRE, 2011, p. 76). Nessa perspectiva, o empoderamento dos sujeitos, através da educação, surge como possibilidade para tomar consciência da sua contribuição na sociedade e para libertar-se do regime/poder disciplinar. Aqui, a proposta é exterminar os corpos dóceis através do saber – formação crítica e autônoma.

Em resposta ao instrumental analítico da interseccionalidade e aos grupos excluídos e relegados a condições materiais e políticas, hooks pondera que é preciso promover a recuperação da integridade dos estudantes destes grupos oprimidos vistos como objeto. É necessário orientá-los a recuperar o desejo pelo conhecimento – cerne do pensamento crítico, em que é possível fazer perguntas e encontrar respostas, unindo a teoria e a prática, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica da própria vida e das relações sociais. Por isso, é preciso compreender ao nosso redor as causas e efeitos da opressão e dominação, os quais venham a construir um fazer pedagógico questionador das parcialidades que reforçam os sistemas de dominação, que atinge sobretudo as mulheres negras. “Não basta trabalhar

teoricamente certos conceitos, é preciso também intervir socialmente para que se possa operá-los numa experiência de transformação do “mundo da vida”” (GONZALEZ, 2010).

Nessa perspectiva, hooks nos ensina a quebrar o silêncio ruidoso e romper as barreiras impostas pelo patriarcado capitalista imperialista de supremacia branco, que nos torna invisíveis através da violenta exclusão e opressão dentro e fora das escolas. Logo, partilhar estratégias da sua prática pedagógica nos dá forças para continuar lutando pelo projeto de transformação de toda e qualquer comunidade. Para tanto, as instituições escolares desempenham um papel fundamental não só de cessar com as desigualdades, mas também de contribuir com uma sociedade democrática, educada, justa e plural tornando todos os envolvidos mais abertos aos fenômenos plurais e diversos que se manifestam nos respectivos saberes e fazeres dos sujeitos individuais e coletivos.

Nesse caminho, os direitos humanos no mundo contemporâneo necessitam de uma visão complexa, da racionalidade de resistência e de práticas interculturais, nômades e híbridas para superar os obstáculos do universalismo eurocêntrico e a hegemonia de grupos opressores. (HERRERA FLORES, 2003). Os direitos humanos podem e devem servir como instrumento à construção de uma sociedade justa, empática e solidária. Eles não são um milagre contra todos os males sociais, políticos e econômicos, mas sem eles dificilmente pode-se aspirar um mundo mais justo e equitativo.

Assim, ainda há que se caminhar para superar os impasses entre a lei e a realidade, consolidando as qualidades que os direitos humanos requerem, que segundo Hunt (2009, p.19): devem ser naturais – inerentes a todos os seres humanos; iguais – os mesmos para todo mundo; e universais – aplicáveis em toda parte, respeitando a proteção à dignidade humana - sem exclusão de determinados humanos, incondicionalmente; o reconhecimento da diferença; a busca por uma humanidade diversa e justa, e não hegemônica; a vitória da humanidade sobre o desenvolvimentismo e o neocolonialismo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia não se inicia com o aglomerado de conhecimentos, mas sim com o seu contrário: o não-saber. O reconhecimento do não-saber gera questionamentos sobre a vida e apelos à consciência do ser. A dúvida e a investigação, portanto, são o início do filosofar. Nos instigam a buscar aprendizagens que nos permitam dar respostas a problemas emergentes e aos nossos questionamentos cotidianos. E quanto mais conhecimentos temos, adquiridos ao

longo da vida, mais rejeitamos as incoerentes determinações do mundo. Assim, somos capazes de transformar vidas, contribuindo significativamente para a construção de um mundo melhor.

Essa busca pelo conhecimento deve estar associada a novas reflexões e construções de novos saberes produzidos por diversos autores, resultantes das práticas sociais e suas teorias. Foi umas das aprendizagens adquiridas ao longo desse estudo através da radicalização do pensamento de bell hooks para a educação em direitos humanos. A seguir, destacamos alguns outros pontos, à guisa de uma conclusão provisória, por entender que o conhecimento - especialmente o emancipatório, está sempre aberto a novas reflexões, construções e conclusões temporárias, uma vez que ele não tem fim.

Chegamos até aqui com a certeza de que hooks tornou-se uma filósofa notória da educação porque uniu teoria e prática - teorizações produzidas rente às suas experiências, ao seu corpo e à sua identidade como mulher negra, produzindo uma ruptura epistemológica na prática do fazer científico, consubstanciado pela educação como prática da liberdade, compreendida aqui como a pedagogia anticolonial, antielitista e antimachista – pedagogia da emancipação. “Ela tenciona a pedagogia tradicional que ainda ocupa um lugar hegemônico no campo científico” (GOMES, 2020, p. 136).

A poeta negra contemporânea buscou um aporte epistêmico a partir da margem - das fronteiras, que neste sentido nos traz a ideia de limite, barreira e controle do patriarcado capitalista imperialista de supremacia branco, amparado pelo Estado. Contudo, esta mesma margem permitiu pensar a complexidade do (re)existir dentro do contexto da colonialidade do ser, do poder e do saber. A margem - expressa por vulnerabilidade política, social, invisibilidades e violências - é um espaço de tensão, de convergência, de encontros e dos desdobramentos. E, assim sendo, também é lugar de resistência. Tece nossas realidades sociais ao mesmo tempo que serve como ferramenta para pensar a escrevivência do seu conhecimento e saber.

Compreender suas narrativas sobre sua infância e juventude, nomeando uma escrita misturada com sua história de vida, memórias individuais e coletivas do nosso povo, foram fundamentais para entendermos o epicentro de sua brilhante carreira: a conciliação da *práxis* – a teoria aliada a prática - saberes intelectuais e acadêmicos com a sabedoria prática - produzidas e articuladas socialmente, para a construção de novos conhecimentos que deem conta de repensar em conjunto categorias analíticas capazes de derrubar as estruturas opressoras da cultura do colonizador e seus próprios padrões de produção de conhecimentos e costumes. Ou seja, descolonizar a educação.

Agrega o aporte interseccional necessário para dar instrumentos teóricos e analíticos aos eixos discriminatórios – raça, classe e gênero – produtores de sistemas que se cruzam para invisibilizar os grupos marginalizados, do qual ela mesma fez parte. Nossa análise traz as denúncias da crítica cultural acerca da naturalização das relações de opressão entre colonizador-colonizado, branquitude-negritude, homem-mulher; em que o homem branco ocidental cristão europeu capitalista se automeia superior, chocando-se com os princípios da dignidade humana. Nesse prisma de transgressão da ética, Paulo Freire (2021, p.18) acrescenta:

A “humanidade” que é de natureza mais profunda e verdadeiramente autêntica dos seres humanos, de existência humana, que deveria ser normal e respeitada nas relações entre gentes, passou a ser buscada como algo acima de nossas ações pensadas ou espontâneas, praticadas cotidianamente. Buscamos o tempo todo, muitos de nós, essa humanidade, que deveria parte indivisível dos seres humanos.

Nesta perspectiva descolonizadora, hooks nos levou a refletir os princípios democráticos e sua interrelação com a educação e a ética. A superação dos desafios postos à transformação social perpassa pelo reconhecimento da pluralidade de saberes construídos historicamente, para além do conhecimento científico. Ou seja, pelas experiências de vida de cada um/a, as quais devemos respeitar, valorizar e reconhecer, tornando o outro passível de ser visto/a como sujeito.

Por isso, em sua proposta para a educação como prática de liberdade, bell hooks não discute apenas a educação escolar. Suas reflexões nos levam a ultrapassar os muros da academia e a ler o mundo compreendendo o que se passa ao seu redor. Nos conduzem a entender que a educação não-formal também é um potente processo no ato de educar. É através da sua teoria da representação que ela pensa o poder que circula a partir da estrutura ideológica das matrizes de dominação, das instituições sociais e discursos específicos. Cita com frequência a mídia televisiva e sua produção de outridades, estereótipos e subjetividades nos sistemas simbólicos dos negros e negras, e como ela reproduz as relações de dominação desse grupo étnico pelo grupo historicamente dominante – os brancos. Nesse sentido,

não é uma tarefa fácil criar imagens que nos representam como somos e como queremos ser, representações resistentes, imagens que se opõem a estereótipos negativos. No entanto, quando nos inventamos, quando nos movemos para fora da caixa que nos estereotipa e nos confina, é maravilhoso, é sensacional (HOOKS, 2020b, p. 218).

hooks traz uma complexa tarefa de pensar que o processo de se tornar sujeito está associado ao poder. E que para lutar para ter direitos é preciso ser sujeito. Mas como tornar-se sujeito? Através do esforço de autodefinição e autorrecuperação – processo de reconstituição das dores emocionais, físicas e psíquicas causadas pelo patriarcado capitalista imperialista de

supremacia branco – termo bastante visto e entendido como o sistema de dominação nomeado pela autora para acentuar a coexistência e a subordinação de diferentes opressões que se interseccionam em contextos históricos, sociais, econômicos, entre outros; nas diferentes dimensões da vida em sociedade. Podemos dizer que é o sinônimo de interseccionalidade.

Neste sentido, a interseccionalidade é uma importante metodologia ou instrumento de luta política, pois pensa juntamente as dominações. Vai de encontro às tradições coloniais burguesas do homem branco europeu que instituiu a cultura violenta do racismo, do sexismo e do capitalismo global os quais alimentam variadas formas de opressão contra mulheres, negros/as e pobres, servindo à exploração do colonialismo e dos grupos hegemônicos e conservadores da nossa sociedade.

A teórica norte-americana chama a atenção afirmando que os problemas atuais são resultados de desgastes das relações sociais. Assim, uma das propostas pedagógicas mais evidenciadas no trabalho foi a construção de comunidades de aprendizagem. Elas possibilitam um novo tipo de relação interpessoal, para aprender com as diferenças, a respeitar o/a próximo/a, a dialogar e a praticar o amor como uma ação - solidariedade política para juntos/as pensarmos soluções que afastem as opressões presentes no dia a dia.

Desse modo, a escola é um espaço privilegiado para viabilizar o projeto educacional emancipatório - em que vivemos todos em comunidades e, através delas, aprendemos a transgredir a realidade social e cultural da atualidade, com o objetivo não só de diminuir as desigualdades étnico-raciais, de gênero e classe, como também de propiciar uma educação inclusiva e diversa. O acolhimento da diversidade sociocultural dentro de um mesmo grupo deve transcender preconceitos e zelar pela integridade emocional de todos – discentes, docentes, educadores em geral e a comunidade. O afeto é capaz de acolher e empoderar a todos.

Freire, como mentor e guia de bell, ensinou que o princípio da educação é social. Requer a interação entre diferentes sujeitos, de diferentes culturas e diversos saberes. É essa diversidade que configura a grande riqueza da educação popular. Valoriza o conhecimento científico, mas também todo o conhecimento construído historicamente fora da sala de aula, no desafio de construir um mundo mais justo e democrático, com cidadãos conscientes, críticos e autônomos, com valores humanos e universais de respeito às diferenças.

Assim, a educação como prática de liberdade deve ser sugerida como uma ferramenta no processo de igualdade de direitos em que a autonomia e descentralização dos/as educandos dentro da sala de aula são elementos constitutivos da educação democrática, onde todos os sujeitos têm voz e vez. hooks, como uma educadora política, reivindica a justiça social,

vislumbrando uma educação transgressora, em que o/a discente é inquietado/a por nós educadores diariamente a “sair fora da caixa” - a pensar com criticidade. “O futuro da educação democrática será determinado pela dimensão da vitória dos valores democráticos sobre o espírito da oligarquia que busca silenciar vozes diversas, proibir a liberdade de expressão e negar a cidadãos o acesso à educação” (HOOKS, 2020b, p. 44).

Assim, é preciso trabalhar em sala de aula a empatia como construção intelectual. Desnaturalizar a hegemonia do homem branco cisheteropatriarcal capitalista, e também, a identidade negra - atribuída a espaços socialmente inferiorizados. A educação inclusiva surge para a construção desta nova realidade e, sobretudo, como um lugar para o debate profícuo sobre a constituição do ser crítico no mundo, onde docentes e discentes podem ver na educação um meio para a superação das desigualdades ora instauradas na sociedade. Assim, é possível tornar a sala de aula um espaço democrático que valoriza as diferenças, desconstruindo preconceitos, desigualdades ou marginalização.

Para pensar numa escola inclusiva, de práticas pedagógicas que incorporem a valorização da pluralidade cultural, primeiramente é necessário envolver diversos atores vinculados a diferentes sistemas de ensino, com base numa ideologia nacional, que esteja fundamentada no discurso e na prática da unidade na diversidade, isso significa: uma educação que garanta o direito à diferença não somente por meio das relações pedagógicas, mas também da política educacional, da gestão do sistema de ensino, dos currículos, da formação de professores, e da luta pela valorização dos profissionais da educação.

Diante da análise crítica de hooks, entendemos que é preciso romper com modelos explicativos que reafirmam a diferença e que nos permitem somente explicar como ou por que as coisas assim são, mas que não apontam contradições, rupturas ou fissuras. Para a autora, o objetivo a que se propõe a educação escolar é, portanto, refletir e dialogar sobre o pluralismo cultural e diversidade dentro da escola, sobretudo na ótica das políticas públicas educacionais inclusivas para quebrar um ciclo de exclusão e diminuir os “abismos” de divisão social que já está posto. Portanto, as ações afirmativas buscam conferir à questão racial um protagonismo incomum, desnaturalizando os espaços, questionando este mesmo “lugar” do/a negro/a na academia, na ciência, nas referências bibliográficas dos currículos escolares e universitários.

Desta forma, outras políticas compensatórias foram planejadas, deliberadas e implantadas com base nas demandas urgentes pela ocupação do povo negro em ambientes institucionalizados. Apesar das dificuldades encontradas ao longo da colonialidade do poder, do ser e do saber, houve conquistas significativas. A partir das lutas, embates e processos dos movimentos antirracistas pelo mundo afora, através da Conferência Mundial contra o

Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizado em 2001 em Durban, na África do Sul, promovida pelo ONU (Organização das Nações Unidas), os Estados Unidos e o Brasil assinaram a declaração e o programa de ação produzido, firmando o compromisso de que faria políticas públicas de reparação e ações afirmativas.

Nesta perspectiva, a dimensão de direito da cidadania ao direito à educação, semelhante ao princípio da igualdade – horizonte maior da cidadania, assegura uma prática educativa pautada na eficácia e efetividade social, visando a melhoria da aprendizagem dos educandos, em consonância com bem-estar social do educando e sua família.

Este trabalho permitiu compreender um pequeno retalho na complexa história que narra os débitos e problemas resultantes do processo de exclusão, exploração e opressão das mulheres, dos negros e dos pobres no recorte sociocultural, político e econômico desse país, especialmente, no campo da educação. Firma-se como relevante documento para pesquisas e consultas acadêmicas, sobretudo na educação em direitos humanos, uma vez que testemunhou e contribuiu para refletir que é possível construir um caminho de práticas libertadoras e revolucionárias, capazes de construir novas possibilidades para que o sujeito oprimido se liberte do confronto entre ele e o opressor, e possa definir sua própria história.

A proposta da pedagogia para a prática de liberdade, portanto, trata-se de uma estratégia de ensino que tem por objetivo recuperar a vontade dos estudantes de pensar e de alcançar a total autorrecuperação - o processo de tornar-se sujeito. Neste sentido, é preciso trabalhar uma proposta curricular sob a perspectiva voltada à diversidade e a prática educativa crítica e libertadora, que evidencia a real necessidade de criar espaços de discussão capazes refletir a realidade política, econômica, social e cultural da atualidade (sem esquecer do passado), haja vista já ser a escola um espaço de instrução, conhecimento e de análises necessárias à formação integral dos sujeitos.

Espera-se que este estudo, ao desvendar limitações e fragilidades presentes nestas relações, possa vir contribuir para transformar o ensino de conteúdos em competências para a vida, formando agentes da prática social e conseqüentemente sujeitos conscientes capazes de promover e desenvolver uma cultura de respeito à equidade de gênero, a raça e a classe econômica, especialmente, a começar pela escola.

REFERÊNCIAS

- ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma História única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- _____. **Sobre Violência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Relumbe Dumará, 2001.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2020.
- ARENDT, Hannah. **O declínio do Estado-nação e o fim dos direitos do homem**. In: _____. *Origens do totalitarismo*. Parte II. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**: 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Pólen, 2019.
- BRANDÃO, Carlos. **Paulo Freire**: uma vida entre aprender e ensinar. São Paulo: Ideias & Letras, 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a legislação da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm . Acesso em: 26 ago. 2021.
- BRASIL. Parecer 003, de 10 de março de 2004. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 mar. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf . Acesso em: 26 ago. 2021.
- Caregnato, Rita Catalina Aquino e Mutti, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto - Enfermagem* [online]. 2006, v. 15, n. 4 [Acessado 2 Março 2022], pp. 679-684. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>>. Epub 12 Nov 2007. ISSN 1980-265X. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>.
- CARA, Daniel. **Contra a barbárie, o direito à educação**. CASSIO, F.(Org.). *Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-32.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 49-58, 2003.

_____. **Mulheres em movimento**. Estudos avançados, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003.

_____. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo, Selo Negro, 2011.

CASSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar: organização Fernando Cássio; prólogo de Fernando Haddad. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com *Outsider Within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**. v.31, n.1, p. 99-127, 2016.

_____. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

_____. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas da discriminação racial relativos ao gênero. **Revistas Estudos Feministas**, ano 10, jan/jul., p. 171-188, 2002.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010, 25-47 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa [online]. 2002, n. 116 [Acessado 14 Agosto 2021] , pp. 245-262. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>>. Epub 24 Mar 2003. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 Dez, 1948. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/hoje-na-historia-declaracao-dos-direitos-humanos-faz-70-anos/?gclid=Cj0KCQjwy97qBRDoARIsAITONTKaK_znuReTMW_oEKSwD4wIJ1r4WRJ5WHaF69BE8t_yEGn6wSdyVh4aAvT9EALw_wcB>. Acesso em: 17 out 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educação & Sociedade [online]. 2007, v. 28, n. 100 [Acessado 29 agosto 2021], pp. 921-946. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>>. Epub 29 Out 2007. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento da minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p.16-21.

_____. Escrivivência. Ecos da Palavra, maio 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4EwKXpTIBhE&list=PLXQR8WiX4jkJ7-WFgmmwtOEJR3NRWUYCs>. Acesso em: abr. 2021.

_____. Escritora Conceição Evaristo é convidada do Estação Plural: depoimento [jun. 2017]. Entrevistadores: Ellen Oléria, Fernando Oliveira e Mel Gonçalves. TVBRASIL, 2017a. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xn2gj1hGsoo>. Acesso em 02 mar. 2022.

_____. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

_____. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

HUNT, Lynn. **A Invenção dos direitos humanos**. São Paulo: Cia.das Letras, 2009.

FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Tempo & Argumento**, Florianópolis, v.12, n. 29, p. 1-24, 2020.

HERRERA FLORES, Joaquín. **Direitos Humanos, Interculturalidade, e Racionalidade de Resistência**. Ed. Unijui, 2003.

FREIRE, Paulo. _____. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau** – registro de uma experiência em processo. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como Prática de Liberdade**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

_____. **Pedagogia da Esperança** - Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**: 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história** [recurso eletrônico] - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 14.ed. São Paulo: Ática, 2007, p. 57-58.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária. In: **Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Plano nacional de educação e a diversidade**: dilemas, desafios e perspectivas. In: DOURADO, L.F. (Org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. 2.ed. Goiânia: UFG, Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **O movimento negro educador.** Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2020.

_____. **Um olhar além das fronteiras - educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GELEDES. **Do silenciamento ao enfrentamento:** Protagonismo de famílias negras no Brasil., 20 set. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/do-silenciamento-ao-enfrentamento-protagonismo-de-familias-negras-no-brasil/>. Acesso em: 30 abri. 2023

GONZALEZ, Lelia. **“A categoria político-cultural da amefricanidade”.** Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92-3, p. 69-82, jan./jun. 1988.

_____. Retratos do Brasil negro. São Paulo: Selo Negro, 2010.

HERRERA FLORES, Joaquín. **Direitos Humanos, Interculturalidade, e Racionalidade de Resistência.** Ed. Unijui, 2003.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: 12. ed., DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **A gente é da hora - homens negros e masculinidades.** 1. ed. São Paulo: Elefante, 2022.

_____. **E eu não sou uma mulher?:** mulheres negras e feminismo. 5. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020a.

_____. **Ensinando a Transgredir:** a educação como prática libertadora. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

_____. **Ensinando Comunidade:** uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

_____. **Ensinando Pensamento Crítico:** sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020b.

_____. **Erguer a Voz:** pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

_____. **Meu crespo é de rainha.** 1. ed. São Paulo: Boitatá, 2018.

_____. **O Feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. 11. ed. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 2020c.

_____. **Olhares negros:** raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

_____. **Teoria Feminista:** da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

_____. **Tudo sobre o amor:** novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020d.

_____. **Vivendo de Amor**, 1993. Disponível em: <http://www.geledes.org.br>. Acesso em: 21 de janeiro de 2023.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Circulo do Livro, 1960.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2020.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. 217-257 p.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012.

LORDE, Audre. Não existe hierarquia de opressão. Tradução e comentários de Renata. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/nao-existe-hierarquia-de-opressao/>>. Acesso em: 06 agosto 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições** [online]. 2008, v. 19, n. 2 [Acessado 30 Agosto 2021] , pp. 17-23. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>>. Epub 17 Set 2010. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e Política**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MIRANDA, Marcelo HG de. **Magistério masculino**:(re)despertar tardio da docência. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011. 89f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 323-337, 2011.

PECK, Morgan Scott. *The Different Drum: Community Making and Peace*. New York: Simon and Schuster, 1987.

PISCITELLI, Adriana. Recriando a (categoria) Mulher? ALGRANTI, L. (Org.). A prática feminista e o conceito de gênero. Textos Didáticos, n. 48, p. 7-42, 2002. Campinas: IFCH/Unicamp. Disponível em: <<http://www.culturaegenero.com.br/download/praticafeminina.pdf>>. Acesso em: 24 Mai 2020.

RAGO, Margareth. Descobrimo historicamente o gênero. In: Cadernos Pagu, Campinas, Unicamp, v. 11 p. 89-98, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634465/2389>>. Acesso em: 23 mai 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

_____. **Pequeno Manual Antirracista.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. (org) **Conhecimento Prudente para uma vida Decente.** São Paulo: Cortez, 2005

_____.; CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos. Democracia e Desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989, 51-77p.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP** [online]. 2007, n. 79 [Acessado 6 Agosto 2021] , pp. 71-94. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>>. Epub 01 Jul 2008. ISSN 1980-5403. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** 7.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 32. ed. Campinas, Autores Associados, 1999.

_____. SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Vinicius Rodrigues Costa da; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Políticas do amor e sociedades do amanhã. **Voluntas: Revista Internacional de Filosofia, [S. l.]**, v. 10, p. 168–182, 2019. DOI: 10.5902/2179378639954. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39954>. Acesso em: 29 jan. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 16 n.2, jul/dez, 1990. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>>. Acesso em: 17 Mai 2020.

WALSH, Catharine (2009). Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: Insurgir, re-existir e re-viver. In Vera Maria Candau, Educação intercultural na América Latina: **Entre concepções, tensões e propostas** (p. 12-42). Rio de Janeiro: 7 letras.