



***PAULO FREIRE E BELL HOOKS:
CONVERGÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL***

***PAULO FREIRE Y BELL HOOKS:
CONVERGENCIAS HACIA UNA EDUCACIÓN DECOLONIAL***

***PAULO FREIRE AND BELL HOOKS:
CONVERGENCES TOWARDS A DECOLONIAL EDUCATION***

*Ludmila Jardim da Conceição*¹

*Rita Tatiana Cardoso Erbs*²

RESUMO

O presente trabalho apresenta convergências encontradas entre o pensamento de Paulo Freire e bell hooks na proposição de uma educação decolonial. A partir de uma incursão teórica nas obras desses e de outros autores, destaca-se a importância de uma educação que promova a emancipação das/os educandas/os rumo a uma educação como prática de liberdade. Compreende-se que para uma educação decolonial, é necessário o reconhecimento de outras formas de construção de saberes e mudanças no fazer didático-pedagógico. Assim, as teorias decoloniais fornecem lições para o desempenho de uma prática educativa cada vez mais equitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação decolonial. Paulo Freire, bell hooks

RESUMEN

El presente trabajo presenta convergencias encontradas entre el pensamiento de Paulo Freire y Bell Hooks al proponer una educación decolonial. A partir de una incursión teórica en los trabajos de estos y otros autores, se destaca la importancia de una educación que promueva la emancipación de los estudiantes hacia la educación como práctica de libertad. Se entiende que para una educación decolonial es necesario reconocer otras formas de construcción de conocimientos y cambios en las prácticas didáctico-pedagógicas. Así, las teorías decoloniales brindan lecciones para llevar a cabo una práctica educativa cada vez más equitativa.

PALABRAS-CLAVE: Educación decolonial. Paulo Freire. bell hooks

¹ Mestranda em Educação. Universidade Federal de Catalão, Catalão, Goiás, Brasil.

² Doutora em Educação. Universidade Federal de Catalão, Catalão, Goiás, Brasil.

ABSTRACT

The present work presents convergences found between the thoughts of Paulo Freire and bell hooks in proposing a decolonial education. From a theoretical foray into the works of these and other authors, the importance of an education that promotes the emancipation of students towards education as a practice of freedom is highlighted. It is understood that for a decolonial education, it is necessary to recognize other forms of knowledge construction and changes in didactic-pedagogical practices. Thus, decolonial theories provide lessons for carrying out an increasingly equitable educational practice.

KEYWORDS: Decolonial education. Paulo Freire. bell hooks

Introdução

A educação em nosso país historicamente esteve restrita às elites brancas que podiam pagar por um ensino de qualidade e mesmo quando a educação se tornou pública, em 1827, as crianças escravizadas eram impedidas de estudar ainda que após libertas. É possível afirmar que ainda hoje a educação é um espaço privilegiado em nossa sociedade.

A historiografia da educação tem mostrado a resistência negra para obter escolarização, o que indica que até durante o período da escravidão muitas pessoas negras conseguiram se alfabetizar, sendo que esta educação informal ocorria com a permissão de alguns senhores e padres em solidariedade às pessoas escravizadas (Silva; Araújo, 2005).

Em 1934, a Constituição Federal regulamenta o Direito à educação, que deveria ser oferecida gratuitamente e sob responsabilidade da família e do Estado. Salienta-se que o objetivo dessa regulamentação era desenvolver a vida moral e econômica, o nacionalismo e fortalecer a ideia de nação, assim, era dever das famílias matricular as crianças e se responsabilizar pela frequência das mesmas, caso contrário, poderiam ser enquadradas no artigo 246 do código Civil de 1940 - crime de Abandono Intelectual, que se constitui em: “Deixar, sem justa causa, de prover instrução primária de filho em idade escolar: Pena - detenção de quinze dias a um mês, ou multa (Brasil, 1940 apud Ratusniak; Silva, 2022, p. 14).

De acordo com Gonzalez (2018), o censo de 1950 expunha que as mulheres negras não acessaram a educação, pois a maioria não era alfabetizada, o que interferia diretamente em sua entrada no mercado de trabalho. Lélia Gonzalez salienta que essa condição aumentava a discriminação que, em conjunto com os padrões estabelecidos pelo

eurocentrismo como a “boa aparência”, servia como filtro para não efetivarem pessoas negras, mesmo que elastivessem alcançado um nível de escolaridade mais avançado.

Em 1988 a Constituição Federal ampliou o direito à Educação Básica, com no mínimo 8 anos de escolarização obrigatória. Esse direito é reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1933) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Pode-se afirmar que a educação brasileira, mais especificamente no que diz respeito às escolas e à universidade, tem passado por uma revolução social/cultural em seu interior, o que está relacionado com o avanço de políticas públicas e de ações afirmativas no âmbito da educação, em que grupos historicamente marginalizados e condenados ao pagamento de suas histórias e vivências têm ocupado o interior de instituições escolares e universitárias reivindicando o seu espaço de direito como cidadãs e cidadãos na agenda pública, além de condições de acesso e permanência nesses espaços.

No entanto, vale ressaltar que as ações afirmativas por si só não são suficientes quando o Estado não se responsabiliza com ações mais profundas de ruptura com a lógica imposta pela colonialidade. A pesquisa de Anne Caroline Nardi dos Santos (2019) mostra que a escola tem dificultado o processo de construção de uma identidade positiva para as meninas negras, reproduzindo ideias racistas e sexistas sobre elas, sendo uma das maneiras de perpetuação do branqueamento nos ambientes escolares.

Assim, a educação se constitui em um projeto político que promove a manutenção da dominação de determinados grupos sociais, nesse contexto, o direito à educação se caracteriza como um território de disputas que resultam em desigualdade no acesso, na permanência e no egresso (Ratusniak; Silva, 2022, p. 15).

Dados do IBGE em 2016 demonstram que o nível de escolarização de pessoas brancas é superior ao de pessoas negras, e no que diz respeito a pessoas sem instrução, 7,3% são brancas enquanto 14,7% são negras.

A tese de Tania Aparecida Lopes (2020) analisou a manutenção do racismo institucional no ambiente escolar. A pesquisadora, ao realizar entrevistas com a gestão da Secretaria de Educação do Ministério Público do estado do Paraná e com as direções de escolas do Paraná, constatou que as medidas adotadas para tratar os conflitos raciais buscavam amenizar ou generalizar os mesmos, evitando o registro de denúncias, o que impossibilitava a adoção estratégias contundentes e mais pontuais para resolução dos problemas.

Os dados dessa pesquisa (Lopes, 2020) mostram que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena (Resolução CNE/CP1/2004 e Lei 11.648/08) não foram efetivadas no dia a dia das escolas, expondo estudantes a uma série de violências raciais. Assim, pode-se dizer que o passado colonial brasileiro ainda não foi superado e o racismo continua sendo perpetuado pelas escolas, promovendo a manutenção dos privilégios das classes dominantes.

A fim de contestar o que foi instituído, acredita-se na força da educação como prática de liberdade alicerçada nas pedagogias decoloniais, as quais se alinham com a emancipação dos grupos silenciados e oprimidos historicamente.

Nesse contexto, o trabalho proposto pretende demonstrar como as obras de Paulo Freire e bell hooks promovem paradigmas epistêmicos em torno da educação como prática libertadora e decolonial, vislumbrando a emancipação social e a autonomia das educandas e dos educandos. Portanto, a pesquisa está instrumentalizada a partir de uma revisão bibliográfica, situada com base na releitura dos autores citados e nas teorias decoloniais, visando compreender os seus conceitos e integralizar as possíveis confluências.

Considerações acerca da colonialidade na configuração do saber e seus impactos na educação brasileira

A noção de colonialidade do saber é essencial para o contexto dos estudos coloniais. Conforme Costa (2006), esses estudos se constituem em um movimento epistêmico, prático e político, cujo objetivo é expor os eixos de dominação estruturados na modernidade, frutos do processo de colonização, mas que ainda permanecem nas relações sociais contemporâneas.

Costa (2006, p.117) explica que a abordagem decolonial é permeada por diferentes correntes que têm como ponto comum o esforço metodológico de desconstrução dos essencialismos, na busca da consolidação de uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade, as quais estão relacionadas à experiência colonial. Assim, compreender o saber como colonial quer dizer que mesmo após a superação das colônias, restou um conhecimento colonizado, que coloca o pensamento europeu como referência, subalternizando os demais.

Entre os conceitos que compõem os estudos decoloniais se encontra a colonialidade do poder, conceito elaborado por Aníbal Quijano (2005). De acordo com

oautor, a colonialidade do poder diz respeito ao processo de globalização que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocêntrico, como um novo padrão de poder mundial.

O fenômeno do poder na modernidade foi caracterizado como um tipo de relação social constituída pela co-presença permanente de três elementos – dominação, exploração e conflito – que afetam âmbitos de existência social, entre os quais se pode citar: o trabalho; o espaço de autoridade coletiva; o sexo, com seus recursos e produtos; e os modos de produção de conhecimento, capazes de moldar subjetividades (Quijano, 2005, p. 4).

Assim, o capitalismo passa a ser a forma de controle do trabalho e da produção e, aliado à racialização (suposta característica biológica determinante de papéis sociais), funda-se o Estado-nação como forma central de controle da autoridade e, por fim, estabelece-se o paradigma racional-eurocêntrico como forma hegemônica de produção do conhecimento.

Defende-se que a colonialidade do poder tem agido, desde a construção da modernidade sob o prisma europeu, no sentido de criar diferenças e utilizá-las como justificativa para a inferiorização, a colonização e a subalternização de outros povos e culturas (indígenas, afro-descendentes, judeus, otomanos, etc) e que por se forjar no campo da enunciação, esse fenômeno criou subjetividades colonizadas epistemologicamente (Mignolo, 2010, p. 20).

Grada Kimbola (2016) afirma que o conceito de conhecimento não se resume a um estudo apolítico da verdade, ele diz respeito à reprodução das relações de poder raciais e de gênero, que definem não somente o que é considerado verdadeiro, mas também em quem se deve acreditar.

Kilomba (2016, p.) explica que:

O termo é composto pela palavra grega episteme, que significa conhecimento, e logos, que significa ciência. Epistemologia é, então, a ciência da aquisição de conhecimento, que determina: 1. (os temas) quais temas ou tópicos merecem atenção e quais questões são dignas de serem feitas com o intuito de produzir conhecimento verdadeiro. 2. (os paradigmas) quais narrativas e interpretações podem ser usadas para explicar um fenômeno, isto é, a partir de qual perspectiva o conhecimento verdadeiro pode ser produzido. 3. (os métodos) e quais maneiras e formatos podem ser usados para a produção de conhecimento confiável e verdadeiro.

De acordo com Grosfoguel (2007, pp. 64-65), o eurocentrismo se refere ao sujeito epistêmico que não tem sexualidade, gênero, etnia, língua, classe, raça espiritualidade e

nem mesmo localização epistêmica em nenhuma relação de poder, e produz a verdade como um monólogo no interior de si mesmo. Trata-se de um conhecimento surdo e sem rosto, que foi compreendido pelas ciências humanas no século XIX como um conhecimento da neutralidade axiológica e da pseudo objetividade empírica do sujeito que produz o conhecimento científico.

Pode-se dizer, portanto, que a reprodução de poder colonizado reflete em interesses específicos de toda uma sociedade que passa a se construir epistemologicamente dentro de uma perspectiva branca, colonial e patriarcal, que se dá a partir de uma relação extremamente desigual de saber-poder e que, historicamente e de modo sistemático, tem colocado em um espaço de subalternidade o conhecimento e as formas de saber de diferentes povos e nações dando existência à dominação epistemológica.

Walter Mignolo (2017) afirma que a luta decolonial é uma luta epistemológica que deve ser travada nos espaços de produção e reprodução do conhecimento, pois a dominação colonial passa pela ocupação territorial, dado que ela se expande para o âmbito político e epistemológico. Portanto, faz-se indispensável considerar que os processos de colonialidade repercutem no acesso à educação, pois vários mecanismos dentro e fora das instituições foram utilizados para que as populações negras e indígenas não conseguissem acessar a educação formal (Silva, et al, 2023, p. 491)

Nessa lógica, compreende-se o Estado como configurador e perpetuador da exclusão social, uma vez que a educação, ainda que seja pública no Brasil, não é acessível a todas as pessoas e, muitas vezes, configura-se como um lugar onde a pluriversidade de ideias e a expressão cultural e religiosa não são respeitadas. Assim, a instituição escolar “[...]retirada sua estrutura organizacional qualquer possibilidade de menção à existência de um outro fora do que se considera a verdadeira figura humana, ela está automaticamente matando” (Costa et al., 2020,p.16)

Baseando-se no que formula Achille Mbembe (2018) sobre a necropolítica, Costa e colaboradores (2020, p. 13) denominam esse processo de apagamento epistêmico e ontológico realizado pelo sistema educacional de necroeducação:

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

É possível afirmar que esta é uma das práticas do chamado epistemicídio, reconhecido como um dos mecanismos do fazer morrer e considerado um dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnico-racial, justamente pela negação da legitimidade de outras formas de saber produzidas pelo grupo, gerando uma consequente negação dos seus membros enquanto sujeitos detentores de conhecimento (Carneiro, 2005).

Nilma Lino Gomes e Ana Amélia de Paula Laborne (2018) concordam que as políticas de morte influenciam a educação e geram a morte de corpos negros no Brasil. As pesquisadoras mostram a necessidade de políticas públicas universais que enfrentem o racismo em seu cerne e agrupam as causas relacionadas ao genocídio da população negra como questões ligadas a aspectos “[...]sociais, educacionais, culturais ,institucionais, dedesigualdadeepobreza”(Gomes; Laborne, 2018, p.11), compreendendo que o racismo engendra a intensificação dessas causas.

Portanto, o racismo será a macro causa, escondida nas análises de outros fenômenos como classe, por exemplo, que não considera o fator racial e restringe a possibilidade de solucionar problemas reais como o genocídio da população negra e a fome no Brasil, já que para ter acesso à vida, é necessário ter acesso à alimentação, à saúde, à moradia e à educação (Gomes; Laborne, 2018, p.6).

Vale ressaltar que em 2012 ocorreu um marco na relação do Estado brasileiro com a política de ações afirmativas gerais, inclusive para os povos indígenas e quilombolas, em universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio.

A promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, intitulada Lei de Cotas, encerra a discussão quanto ao mérito da implantação de mecanismos de acesso e permanência de estudantes autodeclarados negros e indígenas nas universidades federais brasileiras, instituindo o caráter obrigatório da adoção de tais políticas, que, anteriormente, dependiam somente da iniciativa de cada instituição (Bergamaschi et al., 2018, p. 40).

No entanto, é importante reconhecer que as políticas de ações afirmativas só terão eficácia se acompanhadas de um efetivo investimento, de articulações interministeriais e interinstitucionais, da superação da impunidade aos atos violentos praticados contra a juventude negra pela política, milícia, tráfico, etc, além de uma urgente articulação e co-participação entre União, Estados, municípios e DF, na revisão da política nacional de

segurança pública, na desmilitarização das polícias e um posicionamento democrático do sistema de justiça e do Congresso Nacional (Gomes; Laborne, 2018, p.8).

Por isso, é possível afirmar que as dificuldades encontradas na escola são reflexos de uma sociedade que ainda possui limitações no reconhecimento das pessoas negras como sujeitas, assim, é necessário que a escola e a sociedade estejam conectadas na luta contra a dominação, uma vez que uma é reflexo da outra.

Sugere-se, assim, a decolonialidade do saber como um método de desobediência epistêmica, abrindo possibilidades para reconstrução e restituição de histórias, subjetividades, linguagens e conhecimentos silenciados e reprimidos por meio da ideia da superioridade racional totalizante europeia. A decolonialidade do saber seria um projeto de desprendimento do conhecimento eurocêntrico na esfera social, sobretudo no âmbito acadêmico (Mignolo, 2010, P. 15).

Paulo Freire e Bell Hooks na proposição de uma pedagogia libertadora e decolonial

Para Paulo Freire, o papel da escola consiste em ser o ambiente capaz de apoiar a/o educanda/o para “ler o mundo para transformá-lo”. Em “Pedagogia do Oprimido (1970)”, uma de suas principais obras, o jurista e educador propõe formas de desconstruir o mito da estrutura opressora, assim como o fazem os autores decoloniais em relação à dominação eurocêntrica.

Considerando a perceptível relação entre as teorias de Paulo Freire e as teorias pós-coloniais/decoloniais, algumas pesquisas já se propuseram a estudar as confluências existentes entre as estratégias propostas por elas. Desta forma, Camila Penna (2014, p. 183) aponta pelo menos três pontos convergentes entre essas duas matrizes, sendo eles:

a) a predominância das noções de raciocínio dialético: explica-se que Freire retoma Hegel (1967) para explicar a relação entre o opressor e o oprimido. Usa a analogia do senhor e do escravo para demonstrar como a classe opressora e a classe oprimida se constituem mutuamente e como a permanência de uma depende da outra: “ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos” (Freire apud Penna, 2014, P. 184);

b) a ideia de “colonização cognitiva”: exemplos de elementos cognitivos internalizados pelas classes dominadas e constitutivos da “razão” da estrutura opressora são: a crença de que o colonizador é superior e de que sua autoridade é inquestionável (o que gera uma espécie de admiração); a crença de que a desigualdade social é

uma estrutura imutável e que sempre existiu; a visão de sua própria situação de miséria como fatalidade e não como injustiça, etc. Sugere-se que há, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor, pelos seus padrões de vida. Participar desses padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo e segui-lo (Freire apud Penna, 2014, p. 184); e

c) argumento de que a colonização se fundamenta em um “mito da estrutura opressora ou mito do eurocentrismo”, que seria a introjeção pelos oprimidos/colonizados da visão negativa que deles tem o opressor/colonizador: a de seres ignorantes, inferiores, incapazes, etc (Penna, 2014, p. 186).

Salienta-se, ainda, que as duas teorias apresentam estratégias semelhantes para reverter a “colonização do ser”. Essas estratégias consistem em: revolução; objetivação da mitologia opressora ou eurocêntrica; deslocamento do lugar de fala; e valorização do conhecimento fronteiriço (Penna, 2014, p. 183).

Lima e Pernambuco (2018, pp. 9-10) também destacam aspectos de confluência entre estas teorias; de acordo com o autor e a autora, a educação como prática de liberdade significa se manifestar criticamente perante o mundo e modificá-lo através de ações diretas em face às problemáticas de ordem social, cultural, política, econômica e epistêmica, tendo em vista que “com a palavra, o ser humano se faz humano e, ao dizê-la, assume conscientemente sua condição de humanidade, desconstruindo situações de subalternidade, de invisibilidade e de silenciamento”.

Desta maneira, Lima e Pernambuco (2018) assumem a razão pela qual a pedagogia do oprimido, proposta por Freire, é também uma pedagogia do subalterno, já que ela é capaz de permitir aos grupos oprimidos e subalternizados o direito à voz, à escuta e à visibilidade como elementos necessários à emancipação individual e coletiva.

Freire entendia que o processo de libertação de um povo não pode se completar se esse povo não reconquistar sua palavra, o direito de se expressar autenticamente, de pronunciar e nomear o mundo com suas próprias palavras e não com as dos colonizadores. “Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador” (Freire, 1978, p. 145).

Lima e Pernambuco (2018, p. 11) ressaltam que Paulo Freire trata não somente da necessidade do protagonismo das classes dominadas no projeto de mudança social, como também da centralidade participativa-cognitiva das classes oprimidas na construção

do conhecimento. Considerando esta perspectiva, a pedagogia da libertação dialoga novamente com as teorias de colonialidade do saber, enfatizando a narrativa da educação como um projeto político de resistência construído na materialidade da realidade social.

Em “Educação Como Prática de Liberdade” (Freire, 1965), assim como preconizam as teorias decoloniais, Paulo Freire questiona a suposta neutralidade do ensino, a qual leva à manutenção das estruturas opressoras coloniais, que se manifestam em categorias hierárquicas-binárias do saber, impondo a inferiorização ou a falta de zonas de contato com o outro, a exemplo de: civilizado/selvagem; racional/místico; sujeito/objeto, prática/teoria.

Nesse sentido, bell hooks dá destaque à frase de Paulo Freire que a fez despertar para um outro modo de educar e se tornou um mantra para a autora: “não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde” (Hooks, 2013, p. 66).

bell hooks reconhece a si mesma e a Paulo Freire como autores atravessados pela epistemologia decolonial. Isso é possível observar no momento em que a autora faz um diálogo entre Glória Watkins (seu nome civil) e seu pseudônimo (bell hooks) para falar da influência da obra de Freire no desenvolvimento de sua metodologia de desobediência epistêmica em que relata:

GW: Na sua obra, você evidencia uma preocupação permanente com o processo de descolonização, particularmente na medida em que afeta os afro-americanos que vivem dentro da cultura da supremacia branca nos Estados Unidos. Você enxerga um elo entre o processo de descolonização e a insistência de Freire na “conscientização”? bh: Sem dúvida. Pelo fato de as forças colonizadoras serem tão poderosas neste patriarcado capitalista de supremacia branca, parece que os negros sempre têm de renovar um compromisso político descolonizador que deve ser fundamental para nossa vida, mas não é. E assim, 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 das nossas circunstâncias políticas (Hooks, 2013, p. 67).

A autora (2013, p. 11) relata a experiência de mudança da escola ocorrida a partir da integração racial nos Estados Unidos dizendo que, anteriormente, quando a escola era só para pessoas negras, as professoras e suas práticas pedagógicas tinham o cuidado de transformar a mente e o ser das/os educandas/os. Explica-se que: “[...] as professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial” (Hooks, 2013, p.11).

O ato de educar era também um ato político, visto que [...] para os negros, o lecionar - o educar era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista” (Hooks, 2017, p.10). Entretanto, depois da integração racial, o conhecimento passou a se resumir à mera informação/dominação, não mantendo relação com o modo de viver das/dos educandas/os (Hooks, 2013, pp. 11-12). Segundo a autora:

Essa transição das queridas escolas exclusivamente negras para escolas brancas onde os alunos negros eram sempre vistos como penetras, como gente que não devia estar ali, me ensinou a diferença entre educação como prática da liberdade e educação que só trabalha para reforçar a dominação (Hooks, 2013, p.12)

Assim, é possível afirmar que bell hooks aprendeu a ver o processo de ensino e aprendizagem como possibilidade de revolução e transgressão, entretanto, com a integração racial, outro processo se concretizou, pois a escola se transformou em um lugar diferente, o que a fez se decepcionar com a prática de ensino de suas novas professoras e vivenciar o chamado sistema de educação “bancária” (Freire, 1970), tirando a possibilidade da sala de aula ser um espaço de entusiasmo e liberdade.

Segundo Paulo Freire, esse tipo de educação atua para manter a ordem e as estruturas opressoras, além disso, não reconhece os estudantes como parte do processo de construção do conhecimento, mas como meros depositários desse, entendendo as pessoas como arquivadas, uma vez que fora da prática o homem não pode existir; ele explica que “educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (Freire, 1970, p. 38). Portanto, afirma-se que a educação bancária cria uma relação pedagógica que desprivilegia e coloca à margem os grupos reconhecidos como minorias sociais, justamente por não considerar, na produção de conhecimento, as experiências incorporadas desses grupos (Freire, 1970).

A pedagogia engajada proposta por bell hooks (2013) possui influência da educação problematizadora proposta anteriormente por Paulo Freire e do feminismo e da filosofia budista de Thich Nhat Hanh. Segundo a própria autora, as suas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialistas, crítica e feminista. Explica-se que a pedagogia engajada consiste em um modo de habitar o espaço da sala de aula e de fazer no processo pedagógico que valoriza a expressão das/os educandas/os e incentiva o crescimento do engajamento ativo das/os docentes com o

processo de ensino e aprendizagem. Para bell hooks (2013), a educação também possui uma dimensão sagrada, contribuindo para o desenvolvimento espiritual, além do desenvolvimento intelectual das/os educandas/os.

hooks (2017) se deparou com muitas formas de dominação no ato de ensinar. Desta forma, a autora aponta para a concepção de violência como socialização, compreendendo o que domina como políticas de dominação. De acordo com ela, a sociabilidade da violência está na base das sociedades coloniais, em que se impõe uma cultura de dominação patriarcal, supremacista branca e capitalista. Em suas palavras, estamos imersos, desde o período colonial, em “[...] um senso de significados, valores propósitos compartilhados” (Hooks, 2022, p.25) por uma supremacia que fundou uma estrutura social baseada em valores burgueses, por meio da violência e da dominação de outros povos e nações. A violência como socialização reitera e até naturaliza o tratamento marginalizado e o desrespeito contra minorias sociais e é a esse fenômeno que uma educação como prática antirracista deve se opor e lutar.

bell hooks (2017) nos ensina que só seremos capazes de respeitar e honrar a realidade e a experiência social de grupos marginalizados se reconhecermos que nossos estilos de ensinar e aprender precisam ser modificados.

Considerações Finais

A partir do diálogo entre Paulo Freire e bell hooks e estabelecendo relações com paradigmas emergentes de perspectiva decolonial, é possível observar a permanência de uma estrutura de dominação eurocêntrica no campo da educação brasileira, que contribui para o apagamento do conhecimento produzido e dos elementos da cultura africana e indígena.

É importante salientar que esta não é uma consequência ocasional e sim intencional, forjada pelas elites com vistas à manutenção de seus privilégios. Santana (2011) ressalta que ainda hoje as mulheres negras são a base da pirâmide social brasileira e mundial, as quais ocupam postos no subemprego, são afetadas pela desvalorização e baixas remunerações, além de vivenciarem muita dificuldade no acesso à educação.

A pesquisa de Delcele Queiroz e Carlinda dos Santos (2016) demonstra que as mulheres pretas, embora tivessem obtido uma sensível elevação de sua participação, após a implementação da política de cotas (Brasil, 2012) na Universidade Federal da Bahia, formam o contingente de menor expressividade nos cursos de alto prestígio, mesmo naqueles em que as mulheres tiveram presença predominante, como Odontologia e

Psicologia. Assim, compreende-se que esse modelo de educação nutre um espaço de manutenção da lógica eurocêntrica, reprodutora das desigualdades e de outras formas de violência.

Aponta-se que para alterar esta estrutura é necessário fazer educação através da lógica do diálogo, com o objetivo da emancipação dos povos marginalizados pela colonialidade. A ausência de diálogo e de amor na educação, conceitos apresentados como sendo essenciais na proposta pedagógica defendida por Freire e hooks, advém do pensamento colonial. Para Freire (1970, p.110), “[...] não há diálogo, se não há um profundo amor mundo e aos homens” e, de acordo com hooks (2013), “[...] sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”. Para a autora, a comunicação aberta faz parte dos elementos que compõem o amor, que seria a antiodominação.

Ainda, faz-se essencial o investimento no âmbito das políticas públicas de ações afirmativas e de fomento ao acesso e à permanência estudantil no ensino médio e superior.

Referências

- BERGAMASCHI, Maria Aparecida et al. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. In: **Rev. bras. Estud. pedag.**, Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018.
- CARNEIRO, Sueli. Do epistemicídio. In: A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Tese de doutorado, 2005.
- COSTA, Aline Pereira da; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SILVA, Heloíse da Costa. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.25, p.1-22, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1965.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da Crueldade: Racismo e Extermínio da Juventude Negra. **Educação em Revista**, v.34 ,p.1-26, 2018.
- GONZALEZ, Lélia. **Lélia Gonzalez: primavera para as rosas negras**. UCP Editora, 2018
- GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, mar. 2008. Doi: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 28 nov. 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

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

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

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

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latinoamericana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, [S.l.], v.8, n. 2, p. 181-199, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/download/16133/14421/>. Acesso em: 28 nov. 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **LANDER, Eduardo (org.)**. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial: para além de um e outro. **Travessias: Revista de Ciências Sociais Humanas em Língua Portuguesa**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2008.

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

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em maio de 2024.