

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e
Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Andréa Karla Alves Ramos

BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO

**Contribuições da Pedagogia Engajada ao Ensino de
Filosofia na Educação Básica**

Produto Educacional: Curso de extensão - bell hooks e a
Educação

Rio de Janeiro

2023



Andréa Karla Alves Ramos

BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO

Contribuições da Pedagogia Engajada ao Ensino de Filosofia na Educação Básica

Produto Educacional: Curso de extensão - bell hooks e a Educação

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora Professora Dra. Ana Carolina Rigoni Carmo

Rio de Janeiro

2023

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

R175 Ramos, Andréa Karla Alves

Bell Hooks e a educação : contribuições da pedagogia engajada ao ensino de filosofia na educação básica / Andréa Karla Alves Ramos. - Rio de Janeiro, 2023.

169 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Ana Carolina Rigoni Carmo.

1. Filosofia - Estudo e ensino. 2. Hooks, Bell, 1952-2021. 3. Freire, Paulo, 1921-1997. 4. Pedagogia crítica. 5. Educação básica. I. Carmo, Ana Carolina Rigoni. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 107

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Andréa Karla Alves Ramos

**BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO - Contribuições da Pedagogia Engajada ao
Ensino de Filosofia na Educação Básica**

Produto Educacional: Curso de extensão - bell hooks e a Educação

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 16/02/2023.

Banca Examinadora:

Professora Dra. Ana Carolina Rigoni Carmo (Orientadora)
MPPEB/CPII

Professor Dr. Renato Noguera (Examinador externo)
UFRRJ

Professor Dr. Rogério Mendes de Lima (Examinador interno)
MPPEB/CPII

Rio de Janeiro

2023

Aos meus avós Edmundo e Celina (in
memoriam) que me ensinaram o amor-ação!

AGRADECIMENTOS

Que tempos vivemos! Pandemia, restrições sanitárias, crise econômica, crimes de ódio, intolerâncias... mas sobrevivemos, resistimos e reexistimos nesse cenário. Foi difícil prosseguir, nos fortalecemos uns nos outros e, agora que cheguei ao final dessa batalha de mestrado EaD, preciso agradecer aos que estiveram comigo:

Todos os amigos da turma do MPPEB de 2020. Nosso lema era “ninguém solta a mão de ninguém”. E assim foi e tem sido!

Minha orientadora e a banca de qualificação pelas valiosas sugestões ao meu trabalho. Vocês apontaram caminhos instigantes!

Minha tia Maria Rita, pelo apoio tecnológico e por embelezar minhas apresentações. Você é demais!

Leonardo Guterres, por entender e respeitar minhas prioridades durante esse mestrado! Valeu, meu amor!

Meus colegas do Colégio Estadual Olga Benário Prestes que, mesmo sem saber, contribuíram com ideias, textos e conversas despreziosas que geraram meus insights. Vocês me inspiram!

Dinho, Chamusca, Bubu, Leleco e Bebel, meus filhos de quatro patas, que tornam minha vida mais leve!

Meus alunos, todos que já passaram e passarão pela minha vida! Vocês são a genuína motivação desse trabalho! Sei que nada para vocês é fácil e não deveria ser assim, mas vamos seguir lutando e que o amor seja sempre o fundamento da nossa existência!

O estatuto do homem

*Fica decretado que agora vale a verdade,
que agora vale a vida,
E que de mãos dadas,
Trabalharemos todos pela vida verdadeira.*

[...]

*Fica decretado, por definição,
Que o homem é um animal que ama
E que por isso é belo,
Muito mais belo que a estrela da manhã.*

[...]

*Fica proibido o uso da palavra liberdade,
A qual será suprimida dos dicionários
E do pântano enganoso das bocas.*

*A partir deste instante
A liberdade será algo vivo e transparente
Como um fogo ou um rio,
E a sua morada será sempre o coração do
homem.*

(Thiago de Mello)

RESUMO

RAMOS, Andréa Karla Alves. **Título: bell hooks e a Educação** - Contribuições da Pedagogia Engajada ao Ensino de Filosofia na Educação Básica. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2023.

Esse trabalho relaciona o ensino de Filosofia na Educação Básica com a proposta de pedagogia engajada de bell hooks, fortemente influenciada pela pedagogia crítica de Paulo Freire e atenta às necessidades da interseccionalidade e da descolonização do pensamento e da sociedade. Para desenvolver a questão sobre a possibilidade de um ensino de Filosofia nessa perspectiva, analisamos a obra de bell hooks para entender como constrói sua pedagogia engajada e sua ética amorosa; discorremos sobre a situação da Filosofia como disciplina da Educação Básica no Brasil e no Rio de Janeiro e levantamos o perfil do professor dessa disciplina e suas demandas de atualização docente. O produto educacional é um curso de extensão sobre bell hooks e a educação, voltado aos docentes da Educação Básica e visou contribuir para a construção de um ensino mais democrático, afetivo, consonante à realidade dos discentes e comprometido com uma práxis libertadora e decolonial. A metodologia utilizada nessa pesquisa qualitativa foi o estudo de caso e a pesquisa bibliográfica e teve como corpus analítico textos de bell hooks e de outros autores que com ela dialogam, legislação sobre a Educação Básica, assim como dados coletados através de questionários semiestruturados aplicados a docentes de Filosofia da Educação Básica do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: bell hooks; pedagogia engajada; Paulo Freire; ensino de Filosofia; Educação Básica.

ABSTRACT

RAMOS, Andrea Karla Alves. **Title: bell hooks and Education** - Contributions of Engaged Pedagogy to the Teaching of Philosophy in Basic Education. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2023.

This work relates the teaching of Philosophy in the Basic Education with the proposal of engaged pedagogy of bell hooks, strongly influenced by the critical pedagogy of Paulo Freire and attentive to the need for intersectionality and decolonization of thought and society. To develop the question about the possibility of teaching Philosophy in this perspective, we analyzed the work of bell hooks to understand how it builds its engaged pedagogy and its ethics of love; we discuss the situation of Philosophy as a discipline of Basic Education in Brazil and Rio de Janeiro and raise the profile of the teachers of this discipline and their demands for teacher updating. The educational product is an extension course on bell hooks and education, aimed at the teachers of Basic Education and aimed to contribute to the construction of a more democratic, affective teaching, consonant to the reality of the students, committed to a liberating and decolonial praxis. The methodology used in this qualitative research was the case study and bibliographic research and had as analytical corpus texts of bell hooks and other authors who dialogue with her, legislation on Basic Education, as well as data collected through semi-structured questionnaires applied to teachers of Philosophy of Basic Education of Rio de Janeiro.

Keywords: bell hooks; engaged pedagogy; Paulo Freire; teaching of philosophy; Basic Educations

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 BELL HOOKS – DA SEGREGAÇÃO À INSURGÊNCIA.....	19
2.1 Infância.....	19
2.2 O mundo acadêmico e a opressão.....	21
2.3 bell hooks escritora.....	24
2.4 Pseudônimo, ancestralidade e autorrecuperação.....	25
2.5 Influência de Paulo Freire.....	27
2.6 Descolonizar a partir das margens e das margens às salas de aula.....	30
2.7 Erguer a voz é preciso.....	34
3 ÉTICA AMOROSA.....	43
3.1 Eros pedagógico.....	51
3.2 A raiva e o amor na educação libertadora.....	58
4 O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	67
4.1 Histórico do ensino de Filosofia na Educação Básica.....	80
5 PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS.....	93
5.1 Estudo de caso: Professores de Filosofia da Educação Básica do RJ.....	97
6 PRODUTO EDUCACIONAL – CURSO DE EXTENSÃO BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO.....	115
6.1 Os módulos.....	120
6.2 Os fóruns do curso - A participação efetiva dos cursistas.....	138
6.3 Avaliação do curso pelos cursistas.....	140
6.4 Conclusão sobre o Produto Educacional.....	145
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	151
APÊNDICE A: Questionário para Professores de Filosofia da Educação Básica.....	156
APÊNDICE B: Questionário avaliativo do curso.....	160
APÊNDICE C: Textos e vídeos utilizados no curso.....	161
APÊNDICE D: Sugestões de estratégias didáticas.....	166
ANEXO A: Autorização de pesquisa da Plataforma Brasil.....	169

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado é a conclusão de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada a partir de pesquisa bibliográfica e estudo de caso, sendo a amostra composta por dezesseis docentes de Filosofia da Educação Básica que responderam a um questionário semiestruturado com perguntas sobre sua formação acadêmica, experiência profissional, condições de trabalho, demandas de formação continuada, entre outras. O objetivo principal foi elaborar um curso de extensão como Produto Educacional decorrente da pesquisa para apresentar aos docentes da Educação Básica o pensamento de bell hooks como contribuição à transformação de suas aulas.

Para desenvolver e fundamentar o tema sobre a educação segundo bell hooks e afirmá-la como pensadora fundamental para a reflexão sobre o ensino na Educação Básica, parti de minha própria experiência como professora regente de Filosofia do Ensino Médio do Rio de Janeiro e discorri sobre a Filosofia como disciplina desse nível de ensino. Para tanto recorri a pensadores que defendem a Filosofia como prática de pensamento, que valorizam os afetos para um ensino mais significativo tanto para educadores quanto para os educandos, que realizam rupturas com os paradigmas tradicionais e autoritários e que rompem com a perspectiva eurocêntrica e colonial de conhecimento.

Assim, tendo bell hooks como tema e referencial teórico, analisei sua obra, principalmente os textos onde ela discorre especificamente sobre educação e aprofunda suas reflexões sobre ética e sociedade; analisei seus livros publicados no Brasil e artigos publicados em páginas eletrônicas, assim como recorri a diversos autores citados por ela, que a influenciaram ou que foram por ela influenciados. Desse modo, revisei Paulo Freire cujas vida e obras foram referências para bell hooks desde sua graduação e estão integradas ao seu pensamento sobre educação libertadora; pesquisei o pensamento do monge budista Thich Nhat Hanh e do pastor batista Martin Luther King sobre a raiva e o amor, influências marcantes no processo de autorrecuperação e autoconstrução de bell hooks e, conseqüentemente, da construção da sua pedagogia e da ideia de ética amorosa; confirmei o quão importante é o pensamento interseccional, analisando Patrícia Hills Collin, Carla Akotirene, Djamila Ribeiro, Grada Kilomba e Lélia Gonzalez, que dialogam com as ideais de bell hooks, entre outras referências.

Esses diálogos me levaram à construção do Produto Educacional em forma de um curso de extensão, voltado aos professores da Educação Básica de um modo geral, tendo sido oferecido através do Colégio Pedro II, na modalidade EaD. Foi um curso que despertou o interesse de docentes e licenciandos e foi avaliado positivamente pelos

cursistas. Constatei então que o interesse por bell hooks e os temas que ela trabalha em suas obras é grande, o que pode também ser comprovado pelo crescente número de teses e dissertações onde ela consta no referencial teórico no banco de teses e dissertações da Capes.

Assim, essa dissertação e o Produto Educacional são contribuições à discussão sobre ensino na Educação Básica de um modo geral e, especificamente, sobre o ensino de Filosofia, uma disciplina que pode ajudar na descolonização do pensamento, na libertação das mentes e na transformação da sociedade, mas, para isso, precisa romper com o bancarismo e com o eurocentrismo que insistem em permanecer nos currículos mínimos da disciplina e nas nossas práticas de sala de aula.

No capítulo 2 apresento o pensamento de bell hooks ressaltando suas ideias sobre educação como prática da liberdade e sala de aula como “comunidade pedagógica”, lugar da ética amorosa onde a voz do aluno é ouvida e acolhida com cuidado, afeição, responsabilidade, respeito, compromisso e confiança mútuos (HOOKS, 2021b, p. 55). Para essa pensadora contemporânea o amor é ação, é uma escolha da vontade e estrutura a vida em comunidade, assim como sustenta a educação libertadora (ideia que reflete a posição de Paulo Freire sobre o amor como fundamento da educação).

Para bell hooks uma educação que liberte os sujeitos oprimidos pela sociedade capitalista, racista e heteropatriarcal, precisa reabilitar Eros como facilitador de encontros pedagógicos significativos e transformadores, assim como há a necessidade de rejeitar o paradigma cartesiano que inferioriza o corpo e seus afetos, inclusive o amor. E essa desvalorização dos afetos em sala de aula é um dos ingredientes da receita da educação tradicional bancária que colabora para a perda de identidade e mecanização das relações na escola, o que ajuda a formar corpos-dóceis para o sistema. A importância do amor para a educação e para a construção de uma nova sociedade será desenvolvida no capítulo 3 desse trabalho.

Valorizar afetos é valorizar as vivências e percepções dessas vivências que formam os sujeitos. E não se vai à escola só com a mente objetiva e lógica; se vai com o corpo inteiro e suas experiências porque, mesmo calado o corpo, a dor e o prazer que sentiu e que sente, ainda estão lá e vão deixar ver seus efeitos. Dar voz à essas vivências é um modo de ouvir as histórias não contadas, os projetos e discursos interrompidos pelo poder hegemônico; é ajudar no processo de reconstrução do sujeito, ou de sua autorrecuperação, e de sua consciência de si e do mundo. Isso é fortalecer o caminho da liberdade.

Bell hooks nos oferece exemplos, extraídos de suas próprias experiências como educadora, das possibilidades de uma sala de aula comprometida com a liberdade, quando utiliza recursos metodológicos que rompem com o paradigma tradicional e abrem espaço para a escuta das vozes dos discentes. Ela relata assim uma de suas experiências:

Foi como professora no contexto da sala de aula que testemunhei o poder de uma pedagogia transformadora fundada no respeito pelo multiculturalismo. Trabalhando com uma pedagogia crítica baseada em minha compreensão dos ensinamentos de Freire, entro na sala partindo do princípio que temos de construir uma “comunidade” para criar um clima de abertura e rigor intelectual. Em vez de focar a questão da segurança, penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une. Idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender – de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo. Segundo minha experiência, um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual. Cada aluno das minhas turmas tem um diário. Muitas vezes, eles escrevem parágrafos durante a aula e os leem uns aos outros [...] Ouvir um ao outro (o som das vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala. (HOOKS, 2017, p. 57-58)

Como leitora e admiradora da obra de Paulo Freire, bell hooks propõe que a educação deve estar voltada ao desenvolvimento da criticidade e da conscientização social e política dos educandos, da necessidade de valorização de suas vivências de sujeitos periféricos e oprimidos e da educação como instrumento para a desconstrução da subalternidade. Sua tese é de que a resistência se faz da margem ao centro, valorizando as práticas culturais periféricas e orientada por uma ética amorosa. Então, que esses saberes e fazeres potencialmente transformadores adentrem o espaço escolar e ali possam encontrar morada.

Para entendermos a importância de bell hooks como referencial teórico principal dessa pesquisa e como fundamental para a construção de uma sociedade onde o amor e a liberdade sejam o fundamento, a “sociedade do amanhã” (SILVA; NASCIMENTO, 2019), será preciso então mergulhar em sua obra e apresentar suas ideias a partir de seus contextos, fazendo analogias com a realidade brasileira, mas também fazendo-a dialogar com outras pensadoras como Grada Kilomba, Djamila Ribeiro, Patrícia Hill Collins e Lélia Gonzalez, entre outras que seguem na mesma perspectiva engajada, contra-hegemônica e decolonial para pensar a condição das classes populares, das pessoas negras e tantos outros grupos discriminados e oprimidos das modernas sociedades ocidentais.

Cabe ressaltar que, quando bell hooks se refere a sociedade estadunidense como “imperialista machista supremacista branca”, ela não se refere exatamente a grupos racistas extremista e sim à mentalidade predominante que tem a branquitude como padrão:

Em quase todos os meus escritos sobre os tópicos relacionados a raça, deixo nítida a preferência pelo uso do termo “supremacia branca” para descrever o sistema de preconceitos de raça no qual vivemos, pois esse termo, mais do que “racismo”, inclui todo mundo [...] Em nossa cultura, quase todo mundo, não importa a cor da pele, associa a supremacia branca ao fanatismo conservador extremo, com os skinheads nazistas que pregam todos os velhos estereótipos do racismo puritano. Mesmo assim, esses grupos extremistas raramente ameaçam nosso cotidiano. São as crenças e os pressupostos supremacistas brancos menos extremos, mais fáceis de disfarçar ou mascarar, que mantêm e disseminam o racismo diário como forma de opressão de um grupo. Uma vez que conseguimos enfrentar a miríade de maneiras como o pensamento supremacista branco molda nossas percepções diárias, poderemos entender por que brancos liberais comprometidos com o fim do racismo talvez mantenham crenças e concepções cuja raiz está na supremacia branca. Podemos também encarar o modo como pessoas negras/de cor, consciente ou inconscientemente, internalizam o pensamento supremacista branco. (HOOKS, 2021a, p.70-73).

Embora bell hooks tenha construído seu pensamento a partir de experiências vivenciadas nessa sociedade que tem uma história de segregação racial oficial (diferente da história brasileira onde, após a abolição da escravização dos negros, não houve política de segregação oficial explícita e tampouco política para inclusão social dos libertos), suas ideias muito podem contribuir para repensarmos a educação que queremos, ou que dizemos querer, e a que praticamos nas escolas e na sociedade brasileiras de um modo geral. Nesse sentido, a pedagogia engajada (crítica da sociedade, dos valores e das práticas) e a ética amorosa (fundada no respeito, cuidado, confiança, honestidade e comunicação aberta) pensadas por bell hooks vão ao encontro de uma demanda de ensino de Filosofia que leve à formação de sujeitos livres, críticos, criativos e transformadores da realidade.

Assim, afirmo a importância de bell hooks para pensarmos a Educação Básica onde pode se formar, desde cedo, o cidadão crítico e ativo para uma sociedade mais justa. Junto com essa pensadora eu “celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade”. (HOOKS, 2017, p.24). Reitero então que este trabalho é uma contribuição para a discussão acerca da necessidade de uma educação que rompa com os paradigmas tradicionais e cartesianos, afirme a importância do amor como seu fundamento, a democracia e a liberdade como seus meios e finalidades, assim como contribui para a discussão acerca do ensino de Filosofia na Educação Básica como prática de pensamento crítico, contra hegemônico, decolonial e que dialogue com a realidade dos discentes para cumprir o objetivo de ajudar a formar sujeitos conscientes, livres e capazes de intervir no mundo.

No capítulo 4 discorro sobre a Filosofia como disciplina da Educação Básica e sobre seu ensino. Proponho que a Filosofia seja experiência de pensamento e recorro a

filósofos contemporâneos como Walter Kohan (2009; 2019), Renato Nogueira (2019; 2021) e Mogobe Ramose (2011). Recorro também ao filósofo existencialista alemão Karl Jaspers (1987), nascido em 1883 e falecido em 1969, para o qual a Filosofia é um fazer humano suscitado pelos afetos que o mundo provoca. Assim, concebida como experiência de pensamento, a Filosofia deve ser incluída na Educação Básica, e não apenas no contexto universitário, para que ela não se transforme no seu oposto: um saber fechado em si, um conjunto de dogmas a serem comunicados aos alunos pelos professores em aulas burocratizadas e frias.

Para fundamentar o pertencimento dessa pesquisa à área de ensino de Filosofia na Educação Básica e reivindicar a importância da Filosofia como disciplina da educação escolar, vou traçar um breve histórico desse componente curricular desde a ditadura militar, cujo paradigma tecnicista nos deixou como legado um certo desprezo a saberes classificados como não voltados ao mercado de trabalho e à formação técnica do estudante. Será preciso então entender como e por que a disciplina Filosofia esteve presente, ou ausente, das grades curriculares da Educação Básica brasileira e bell hooks me levou a reflexão a cerca dessa trajetória inconstante, mesmo que esse não tenha sido seu tema específico.

A partir do levantamento de dados pude inferir que bell hooks foi se tornando popular aos poucos entre nós, pesquisadores brasileiros que discutem feminismo negro e a educação na perspectiva da pedagogia engajada e decolonial, devido à tradução gradual de sua obra, mas também ao contexto sócio-político em que vivemos atualmente que é de discursos e práticas racistas, machistas e homofóbicas, por um lado, e a construção de movimentos sociais contra as intolerâncias e opressões de negros, mulheres, moradores de favelas, LGBTQIA+, por outro. Esses movimentos contra os preconceitos e por direitos para esses e tantos outros grupos inferiorizados pelo sistema, além de combativos, são também propositivos de novas ideias e abordagens. Eles forçaram também a academia a percebê-los, a produzir pesquisas sobre eles e, portanto, a buscar autores e autoras que contribuíssem para aprofundar as análises e propusessem novos conceitos e categorias.

A própria bell hooks refletiu em seus textos uma sequência de interesses e referenciais teóricos que parecem acompanhar e dialogar com os acontecimentos sociais. A vimos transitar entre temas e pensadores que vão da área da educação e da pedagogia crítica, passando pelo anticolonialismo, budismo, feminismo negro, luta antirracista e pelos direitos civis até temáticas como cultura, mídia e ética, fazendo reflexões sobre produções culturais da grande mídia (como o cinema) e também sobre a arte que se faz e expõe nas

ruas (o grafiti e o hip hop).¹ Assim, encontro em bell hooks a preocupação com movimentos sociais, culturais, mas também reflexões filosóficas sobre arte, cultura, sociedade, liberdade, amor, vida e morte, entre outros temas que tanto interessam a nós, professores e estudantes brasileiros.

Em pesquisa realizada dia 10/01/2022 no catálogo de teses e dissertações da Capes, encontrei 134 resultados quando usei “bell hooks” para fazer a busca: 32 teses de doutorado, 90 de mestrado e 12 de mestrado profissional. Registrei que bell hooks começa a ser lida e fundamentar pesquisas de mestrado e doutorado a partir de 2007: três trabalhos na área de Literaturas e Inglês. Depois em 2009 mais um trabalho na área da Psicologia usa bell hooks como referencial. Somente em 2013 a autora volta a ser mencionada no referencial teórico de uma pesquisa de Serviço Social e em 2014 a pensadora é citada em três trabalhos e um deles, da área da Psicologia, estabelece um diálogo entre bell hooks e Glória Anzaldúa (trabalho sem divulgação autorizada). Em 2015 há dois trabalhos na área do Direito e da Crítica Cultural.

Usando “pedagogia engajada” para proceder a busca por trabalhos publicados no mesmo catálogo de teses e dissertações, encontrei apenas oito resultados de pesquisas realizadas entre 2015 e 2021 (nenhuma de mestrado profissional e nenhuma relacionando pedagogia engajada com ensino de Filosofia). Portanto, a contribuição de bell hooks às discussões acerca de educação e ensino, quanto à necessidade de repensar paradigmas pedagógicos e levar às salas de aula práticas democráticas aliadas a uma abordagem interseccional de problemas, ainda pode ser bastante explorada.

A partir de 2016 o número de pesquisas onde bell hooks é referencial teórico aumenta: chega a oito nesse ano nas áreas de Comunicação Social, Psicologia Social, Educação e Inglês. Um dos trabalhos estabelece um diálogo entre ela e Boaventura de Sousa Santos. Em 2017 também são oito trabalhos nas mais diversas áreas usando bell hooks como referencial teórico. Em 2018 o número de pesquisas sobe para doze, em 2019 são vinte e seis, em 2020 chega a quarenta e um e em 2021 há vinte e nove registros até o momento do levantamento realizado no banco de dados da Capes.

Em programas de mestrado profissional há trabalhos a partir de 2018 usando bell hooks como referencial teórico, chegando a cinco dissertações em 2021. São trabalhos da

¹ No texto “Graça: tocada pelo amor”, introdução do livro “Tudo sobre o amor” (2020), bell hooks narra seu feliz contato com o grafitti e fala sobre “como a arte pública pode ser um veículo para compartilhar pensamentos de afirmação da vida” (p.31).

Em 2002 escreveu um livro voltado ao público infantil, “Minha dança tem história” (HOOKS, 2019), que tenta desconstruir o estereótipo de raça e gênero associado aos meninos negros através do personagem Bibói, um menino do hip hop, que gosta de dançar, brincar, rimar e que também sonha e se emociona.

área de Educação e Ensino, concentrados nas Grandes Áreas de Ciências Humanas e na de Linguística, Letras e Artes, Ciências Sociais aplicadas, com recortes de raça, gênero e preocupação com formação para as relações étnico-raciais. Nenhum dos trabalhos alia o pensamento de bell hooks, sua pedagogia engajada e sua perspectiva ética, à área de Filosofia ou ao ensino de Filosofia. Também não encontrei nos programas de mestrado acadêmico e doutorado, onde há uma diversidade de áreas e grandes áreas de conhecimento e de concentração, nenhum trabalho relacionando diretamente o pensamento de bell hooks às áreas da Filosofia, como ética e estética, ou ao ensino de Filosofia na Educação Básica ou Superior.

Quando refinei os resultados por área de conhecimento, encontrei trabalhos de Antropologia, Arquitetura e Urbanismo, Artes, Comunicação, Direito, Educação, Ensino de Ciências e Matemática, Serviço Social, Extensão Rural, História, Letras, Linguística Aplicada, Literatura Comparada, Língua Portuguesa, Música, Psicologia, Serviço Social, Sociais e Humanidades e Teatro. As áreas onde há mais trabalhos usando bell hooks no referencial teórico são Educação, Letras, Psicologia e Artes. Não podemos esquecer que algumas pesquisas estão inseridas em várias áreas de conhecimento.

Quanto à área de concentração, as duas onde a maioria dos trabalhos está concentrada são Educação e Estudos literários, sendo que os programas de Letras e de Educação reúnem muitas dessas pesquisas. Fazendo a busca por instituições, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Estadual da Bahia e Universidade Federal do Rio de Janeiro concentram a maioria das pesquisas, em ordem decrescente de quantidade de trabalhos.

Portanto, é crescente o interesse no Brasil pelo pensamento dessa intelectual para embasar trabalhos de mestrado e doutorado que discutem a questão do racismo, do feminismo negro, da resistência decolonial na Literatura, nas Artes, no Direito, na Psicologia, no Serviço social, em Educação. Então, trazer bell hooks para pensar a educação para a liberdade também nas aulas de Filosofia da Educação Básica brasileira me parece possível e necessário, sobretudo se considerarmos os frequentes ataques que essa disciplina sofreu e sofre, ora sendo percebida como “subdisciplina”, ora sendo vista como “subversiva”, ou mesmo “inútil” na visão tecnicista que insiste em afirmar que a Educação Básica precisa formar os jovens prioritariamente para o mercado de trabalho.

O que também contribuiu para o aumento do número de pesquisas que têm bell hooks como referencial teórico, sobretudo em 2019, 2020 e 2021, foi o fato dessa autora,

que escrevia e publicava desde 1978, ter mais obras traduzidas para o português nesse período. Anteriormente, em 2013, o primeiro livro de sua trilogia sobre educação, “Ensinando a transgredir”, fora traduzido. Durante alguns anos essa foi a única obra traduzida a circular no Brasil. Somente em 2018 o livro “Meu crespó é de rainha”, voltado ao público infantil, teve sua versão em português e a partir de 2019 começaram a chegar as outras obras. Assim, os trabalhos acadêmicos realizados antes de 2019 não puderam contar com muitos textos em nosso idioma.

Das mais de 30 obras escritas por bell hooks, no Brasil temos a publicação somente de cerca de um terço, por enquanto. Seus livros são reuniões de artigos e ensaios, muitos dos quais escritos muito tempo antes da publicação. Nessa pesquisa trabalhei, sobretudo, textos de nove livros traduzidos que listo a seguir na ordem e com as datas em que foram publicados no original: “E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo”(1981); “Teoria feminista – da margem ao centro” (1984); “Erguer a voz – pensar como feminista, pensar como negra” (1989); “Olhares negros – raça e representação” (1992); “Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade” (1994); “Anseios – raça, gênero e políticas culturais” (1999); “O feminismo é para todo mundo – políticas arrebatadoras” (2000), “Tudo sobre o amor – Novas perspectivas” (2000) , “Ensinando Comunidade – uma pedagogia da esperança” (2003) e “Ensinando pensamento crítico – sabedoria prática” (2010).

A justificativa profissional desse trabalho se assenta no Produto Educacional, que é um curso para docentes sobre o pensamento dessa intelectual falecida em 2021, onde propus a reflexão sobre o papel da escola e dos docentes na construção de uma sociedade regida por valores não capitalistas, sobre a necessidade de ressignificação das aulas de Filosofia no sentido da sua democratização e radicalidade como experiência de pensamento, da educação como prática da liberdade e da valorização das vozes periféricas, que são as vozes dos sujeitos para os quais a escola pública existe: os sujeitos das classes populares. O Produto também buscou responder a demanda de autoatualização docente porque trouxe as questões da decolonialidade e da interseccionalidade como novas perspectivas para as aulas e propôs a estratégia didática das comunidades pedagógicas, que podem dinamizar os encontros e torná-los mais significativas aos discentes. Essa demanda apareceu nas respostas aos questionários semiestruturados que analiso no capítulo 5. O Produto Educacional, desenvolvido a partir dessas análises, é apresentado no capítulo 6.

Socialmente meu trabalho se justifica pela possibilidade de, através da escola, e mais especificamente das aulas de Filosofia, transformadas em comunidades pedagógicas

ou de aprendizagem, oferecer aos discentes e docentes um conjunto de valores para analisar e refletir que sejam contrários ao egoísmo, ganância, extrema competitividade e individualismo vigentes na nossa sociedade, que priorizam o ter em detrimento do ser e que, com sua necropolítica, desvalorizam determinadas vidas (como as das pessoas negras, faveladas, mulheres e homossexuais).

Assim, do pensamento de bell hooks, que também discute raça, racismo, feminismo, feminismo negro, fiz um recorte que prioriza educação. Portanto, é a sua pedagogia crítica e engajada e sua ética amorosa, que devem estar presentes na sala de aula, que me interessam mais especificamente. A escolha por textos onde esses temas são desenvolvidos me permitiu discutir a necessidade da ruptura com a pedagogia tradicional, com os valores capitalistas e a importância de se valorizar os afetos e estabelecer o amor como fundamento de uma educação libertadora. Afirmo então que as ideias de bell hooks sobre ética, educação e sociedade podem promover nos docentes do Ensino Médio o reconhecimento da necessidade de modificar forma, conteúdo e objetivos de suas aulas para que corroborem com o projeto de uma educação libertadora para uma sociedade sem opressões; os docentes poderão perceber o quanto, e se, ainda estão presos à educação tradicional bancária e promotora dos valores hegemônicos, num movimento de reflexão sobre suas práticas pedagógicas que leve à sua ressignificação.

Quando analisamos a trajetória de bell hooks, da infância à sua morte no final do ano de 2021, percebemos sua vida como um processo de autorrecuperação e autoatualização, o que a caracteriza como uma pensadora e educadora engajada, cujas formulações filosóficas, políticas e pedagógicas fortalecem e refletem seu pertencimento às trincheiras da resistência contra as opressões de classe, raça e gênero.

2 BELL HOOKS – DA SEGREGAÇÃO À INSURGÊNCIA

2.1 Infância – educação para a resistência

Em 1952 nasce Glória Jean Watkins (nome de registro de bell hooks), em uma família de pai, mãe e sete filhos, da classe trabalhadora, em uma comunidade negra na cidade de Hopkinsville, no estado de Kentucky, sul dos Estados Unidos da América, onde até 1956 o *apartheid* era oficial.

No Sul os estabelecimentos de ensino também eram segregados nessa época e bell hooks frequentou uma escola de ensino fundamental só para negros e com professoras negras. Felizmente nessas escolas não se educava para a subalternização, ao contrário, o objetivo era fazer as crianças negras se perceberem como pessoas inteligentes e capazes de cursar faculdade, de se intelectualizar e, principalmente, resistir à colonização racista.

Foi assim que bell hooks começou sua trajetória, vivenciando a segregação racial que pretendia determinar o que cada um pode e deve fazer, pensar e dizer, e aprendendo que é possível resistir à opressão. Ela começou a perceber que a vida de pessoas pobres, negras e mulheres era limitada por um destino traçado pela elite branca dominante. Destino esse pautado na classe social, na raça e no gênero. Ser mulher e negra era ser estigmatizada e segregada como um ser inferior; era não poder ser sujeito de sua história.

Como reflexo ou reação à opressão, as famílias negras, onde os mais velhos eram geralmente analfabetos ou semianalfabetos, nutriam uma certa confiança na educação como fator de libertação e justiça social. Esse pensamento não era consciente, mas mantinha muitas crianças e jovens na escola em busca de algo que aos seus avós e pais fora negado: autonomia.

Quando comecei meu processo de educação escolar nas escolas segregadas – só para negros – do Kentucky, nos anos 1950, tive sorte de ter professores afro-estadunidenses genuinamente preocupados com que eu e os demais estudantes recebêssemos uma ‘boa educação’. Para aqueles professores, a ‘boa educação’ não consistiria apenas em nos oferecer conhecimentos e nos preparar para uma profissão: tratava-se também de uma formação que incentivaria o compromisso contínuo com a justiça social, especialmente com a luta por igualdade racial. (HOOKS, 2020a, p. 23)

Ao mesmo tempo essas famílias, como a de bell hooks, tinham receio da convivência de seus filhos no mundo dos brancos que tentavam sempre os inferiorizar, pulverizar sua identidade e cooptá-los, fazendo-os internalizar a branquitude. E quando isso acontecia viam negros apostando na meritocracia, concordando com o individualismo, com a discriminação e negando valores como a solidariedade que haviam aprendido na sua comunidade. Isso os afastava de sua própria história. Além da sedução que a sociedade

capitalista exercia e exerce, tentando transformar a todos em consumidores em potencial, havia um destino traçado para a mulher negra no Sul segregado: dona de casa, empregada ou professora primária. Essa última opção era reservada às meninas “inteligentes”, pois essas dificilmente arranjariam marido (HOOKS, 2017, p.10) Então, o machismo e o sexismo eram também traços característicos das famílias negras sulistas.

Glória Jean Watkins não queria nenhuma dessas opções. Ela reconhece que fora uma criança inquieta e questionadora, e que por isso era frequentemente repreendida e castigada em casa por suas ideias e comportamentos “inadequados” e isso a jogava na solidão e no silêncio. Contudo na escola de ensino fundamental ela sentia-se bem, era lugar do prazer de aprender e onde alimentava o desejo de ser escritora e não professora.

Bell hooks ainda não sabia que cumpriria seu “destino” de ser professora, mas não por imposição social e sim pela paixão pela educação como prática da liberdade. Realizaria também seu desejo de ser escritora e as duas ocupações caminhariam juntas, pois a intelectual insurgente que começou a se formar ainda na infância usaria suas armas e seus lugares de batalha (ideias, textos, salas de aula, auditórios) para erguer a voz contra as opressões de classe, raça e gênero.

Para os negros, o lecionar – o educar – era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista. Com efeito, foi nas escolas de ensino fundamental, frequentadas somente por negros, que eu tive a experiência do aprendizado como revolução. [...] Quase todos os professores da escola Booker T. Washington eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural – negros que usavam a “cabeça”. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial. (HOOKS, 2017, p.10-11).

Quando foi para o ensino secundário, bell hooks precisou estudar em uma escola não segregada. O *apartheid* não era mais oficial, mas o racismo continuava e continua presente nas instituições sociais porque ele é estrutural. Ela começou a vivenciar a violência do racismo no tratamento de professores e colegas brancos, começou a perceber que a educação é um ato político e que não há educação neutra, conforme esclarece Paulo Freire. A educação tradicional, desvinculada da realidade dos discentes, se assentava na figura do professor como detentor da verdade e formava, e ainda hoje forma, para a perpetuação dos valores dominantes da sociedade capitalista, sexista, patriarcal e racista.

Era como se, nesse novo ambiente, os negros fossem sempre intrusos e inferiores e a educação não dialogava com a sua realidade. Mais ainda, era uma educação bancária: “o

conhecimento passou a se resumir a pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e se comportar. Não tinha ligação com a luta antirracista” (HOOKS, 2017, p. 12). Ora, uma escola que não representa sua comunidade, que não oferece motivos para uma identificação afetiva e positiva dos alunos com ela, que não é espaço de escuta dos saberes extraescolares que os educandos têm para colocar em jogo, acaba vendo as pessoas como objetos que podem ser programados para assimilação e reprodução sistêmica passiva porque são vazios.

Foi Paulo Freire quem definiu a educação tradicional, centrada no professor detentor da verdade em oposição ao aluno passivo e vazio de conhecimento legítimo, como educação bancária e a caracterizou assim:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...]

Na visão bancária da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2019b, p. 80-81)

Segundo bell hooks, nesse período em que esteve na escola dos brancos (porque era assim que sentia: o lugar pertencia aos brancos), percebeu que a formação que recebia visava sua obediência e não sua vontade de aprender, pois esta leva aos questionamentos, aos riscos. Aí está, então, o paradoxo da sociedade patriarcal capitalista supremacista branca: põe fim ao apartheid, não assume o racismo, o machismo, o sexismo e a desigualdade social que compõem suas estruturas, mas impõe uma educação que preza a inferiorização e a subalternização de negros, pobres, mulheres e homossexuais, criando as margens de onde, para seu desassossego, se produz resistência. E bell hooks percebeu, desde então, que pertence às margens e que o empoderamento dos oprimidos pelo sistema passa por esse reconhecimento.

2.2 O mundo acadêmico e a opressão

Quando chegou o momento de Glória fazer uma faculdade, decidiu cursar inglês na Universidade de Standford, uma instituição onde a maioria era branca e onde ela, mulher, negra e pobre continuaria sendo invisibilizada até pelo movimento feminista, mesmo com toda luta por direitos civis e movimento da contracultura que ocorrera nos EUA. Ser não-

branca e pobre numa sociedade que escravizou, inferiorizou, violentou e explorou negros e povos originários e continua estigmatizando e violentando seus descendentes, leva a ter que fazer uma escolha a todo momento: se anular, se deixar cooptar, fingir que a meritocracia funciona ou resistir, resgatar e reconectar os fragmentos de seu ser, de sua história, que a sociedade capitalista, sexista e racista espalhou.

[...] 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. Tentar conciliar esses dois mundos – aquele em que éramos livres para estudar e aprender como todas as outras pessoas e aquele em que continuamente nos lembravam de que não éramos iguais a elas – me deixou esquizofrênica. Eu queria aprender e gostava de aprender, mas tinha medo da maioria dos meus professores. (HOOKS, 2020a, p.25).

Autorrecuperação é como bell hooks chama o processo de resgate e reconstrução de si com consciência crítica, conectado ao seu passado, a sua comunidade, à sua história, às lutas dos oprimidos pela sociedade capitalista, visando a transformação da realidade; é o ato de se tornar sujeito (HOOKS, 2019b, p.75). É isso que bell hooks faz desde que percebeu o jogo de forças que tentava devastá-la. E quem primeiro a ensinou o pensamento crítico foi a escola de ensino fundamental de sua comunidade segregada. Lá foi plantada a semente dessa insurgência.

Foi nesse contexto que escreveu seu primeiro livro sobre teoria feminista, ainda durante a graduação, “E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo” (publicado originalmente em 1981, mas escrito cerca de 8 anos antes). Nessa obra discorre sobre o feminismo, o sexismo e ressalta a condição da mulher negra invisibilizada pelos próprios movimentos sociais daquela época. Esse é o livro do despertar de sua consciência crítica, portanto o livro do começo de seu processo de autorrecuperação, de construção de uma identidade autoatribuída a partir do pensamento crítico sobre si mesma e sobre o mundo.

Mesmo em um ambiente hostil, bell hooks termina sua graduação na Universidade de Stanford e depois faz mestrado na Universidade de Wisconsin Madison e Doutorado na Universidade da Califórnia Santa Cruz, com uma tese sobre a escritora negra Toni Morrison, cumprindo assim a missão que suas professoras do fundamental lhe deram: ser uma negra “que usa a cabeça” (HOOKS 2017, p.10). Forma-se então uma acadêmica, uma pensadora, mas uma intelectual insurgente, engajada e profundamente preocupada com as questões da vida das mulheres, das pessoas negras e minorias numa sociedade opressora que joga boa parte da população para as margens.

Assim, toda essa trajetória acadêmica até o doutorado foi vivida com muitas tensões: bell hooks foi vítima de racismo e machismo por parte de seus professores e chegou a interromper sua pós-graduação temporariamente, mas conseguiu recobrar forças, retornar e terminar. Na passagem a seguir é possível perceber a estratégia de subalternização do racismo e a dor que causa:

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” (HOOKS, 2020a, p. 24).

Por isso a autorrecuperação é uma necessidade constante para quem carrega em si características que a sociedade desvaloriza e define como estigmas para limitar, inferiorizar e impedir sua performance. Esse processo se faz a partir do pensamento crítico para não deixar cair novamente nas garras do sistema que individualiza os casos, criando as exceções de sucesso, ou transforma tudo em espetáculo, em mercadoria e lucra com a veiculação de estereótipos que não colocam a hegemonia em risco.

O racismo praticado nos EUA é declarado e qualquer pessoa com antepassados negros é considerada não-branca, o que a deixa em situação de vulnerabilidade social, psicológica e emocional, propiciando seu adoecimento mental. Há leis que afirmam direitos iguais para todos, mas a ideologia da superioridade branca ainda é muito forte. Contudo, esse racismo aberto produz o efeito de unir as pessoas racializadas e oprimidas em prol da luta antirracista.

Segundo a pensadora brasileira (“amefricana”²) Lélia Gonzalez, o racismo construído e praticado na América Latina é um racismo disfarçado a partir de ideias como miscigenação, assimilação e democracia racial. Esse tipo de racismo, que a autora chama de “racismo por denegação”, pode ser muito eficaz para impedir a percepção da opressão, da necessidade de unificação e luta antirracista das pessoas oprimidas, manter sua alienação e busca de inserção social no próprio sistema que os oprime, ao mesmo tempo que produz um efeito profundo de fragmentação de identidade e sentimento de inferioridade.

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais

² A categoria de “Amefricanidade” é desenvolvida por Lélia Gonzalez para discutir a realidade comum dos descendentes de africanos nas Américas. Com isto ela denuncia o quanto a linguagem pode ser epistemicida e etnocida quando usa o termo “americano” para os estadunidenses exclusivamente, promovendo a não identificação do negro americano com as outras pessoas negras das Américas do Sul, Norte, Central, Insular e da própria África. Isso invisibiliza a história da colonização que escravizou e inferiorizou (e ainda inferioriza) africanos e seus descendentes durante séculos em várias regiões do planeta. (GONZALEZ, 2020, p. 134-138)

exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecidos, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação de identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura. (GONZALEZ, 2020. p. 131-132)

Nessa citação de Lélia Gonzalez, em texto escrito antes de 1990, é possível perceber a necessidade do que bell hooks chama de autorrecuperação, uma necessidade dos oprimidos, dos colonizados, de resgatarem (ou construírem) sua identidade, em verdade, sua humanidade (já que ser humano é ser sujeito e não objeto). Ressalto que, para Lélia, a herança africana é a fonte que revigora as forças de resistência e reexistência dos descendentes de africanos espalhados pelo mundo a partir da diáspora. Assim, essa pensadora brasileira “amefricana”, de origem humilde, filha de negro e indígena, que trabalhou como doméstica, se graduou em filosofia e história, foi professora da educação básica da rede pública, se pós-graduou tendo como temas de interesse as questões de raça e gênero, também era candomblecista, pois entendeu a necessidade de romper com o dualismo cartesiano e restabelecer a integralidade do ser humano, corpo e alma, racionalidade e espiritualidade, intrinsecamente juntos, referenciando suas vivências na matriz africana de sua ancestralidade.

No processo de olhar crítico para si e para o mundo, a pensadora bell hooks vai construindo sua voz autêntica, decolonial, fundamentada em suas próprias vivências e na leitura de pensadores como Paulo Freire, Frantz Fanon, Albert Memmi, Tich Nhat Hanh, Martin Luther King, entre outros que ela menciona e reverbera (HOOKS, 2020a, p. 53-59). Isso a faz ressaltar, nas suas obras posteriores, o valor fundamental de um educação crítica, democrática e contra-hegemônica, assim como afirmar o papel propositivo e transformador dos que são vistos como à margem (ou periféricos) que trazem para a cena outros modos de ser e fazer que podem rachar a hegemonia das elites.

2.3 Bell hooks escritora

Desde que começou a escrever, ainda em seus tempos de escola, bell hooks não parou mais. Seus livros reúnem ensaios, entrevistas e artigos sobre temas como feminismo negro, educação, políticas culturais, mas também há livros de poesias e livros voltados para

o público infanto-juvenil como o “Meu crespo é de rainha”, de 1999. Em muitos textos ela narra suas experiências de mulher negra que desde a infância sentiu na pele as estratégias racistas de apagamento da sociedade imperialista, machista e supremacista branca, conforme define a sociedade estadunidense. Bell hooks faz o resgate dessas experiências para narrar os processos de fragmentação e de reconstrução de sua integridade, de sua identidade, reconciliada com seu passado, com sua ancestralidade e, através de seus textos, ergue a voz contra o racismo, o sexismo e a opressão de classe.

Bell hooks escreveu mais de 30 obras, mas no Brasil temos a publicação somente de cerca de 1/3 da sua produção, até o momento de elaboração dessa pesquisa. Para compor sua trilogia sobre educação, somente no final do ano de 2021 foi publicado o livro “Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança”, escrito em 2003 que, junto com “Ensinando a transgredir” e “Ensinando pensamento crítico”, nos mostra de forma mais sistemática a bell hooks educadora (mas há muitos textos sobre educação nos outros livros também).

Ao longo de sua trajetória de intelectual insurgente e escritora, percebemos que além da autorrecuperação, a autoatualização é uma de suas características que podemos afirmar como fundamental em sua pedagogia engajada, pois aprender é um processo sempre aberto e o educador contra-hegemônico precisa estar sempre muito atento ao seu tempo para analisar e refletir sobre as produções culturais, movimentos sociais e poder da mídia, detectando as armadilhas que a sociedade capitalista, heteropatriarcal e racista joga para manter sua hegemonia.

2.4 O pseudônimo: ancestralidade e autorrecuperação

Falar sobre reconhecimento ancestral dentro das tradições africanas é uma maneira de falar sobre como aprendemos com os povos que podemos nunca ter conhecido, mas que vivem em nós novamente [...] na nossa tradição folclórica negra do Sul, temos a crença de que uma pessoa nunca morre enquanto seu nome for lembrado, chamado. Quando o nome bell hooks é chamado, o espírito da minha bisavó ressuscita. (HOOKS, 2019b, p.336).

Foi no contexto do racismo que persistiu mesmo após o fim da segregação racial oficial na sociedade estadunidense que Glória afirmou a identidade de bell hooks, nome de sua bisavó materna, uma mulher forte e que erguia a voz. No livro “Erguer a voz – Pensar como feminista, pensar como negra”(publicado aqui no Brasil em 2019) a autora explica o uso desse pseudônimo, com letra minúscula, para defender algumas ideias: o

que se diz e o que se faz, ou seja, a práxis, é mais importante do que a pessoa (com isso já golpeia o culto à personalidade que esvazia as causas realmente importantes); a experiência, a resistência, a luta dos nossos ancestrais continuam nas nossas vivências e lutas atuais; o passado se atualiza na vida e na história contada pelos colonizados, pelos oprimidos e é isso que vai fazer obstáculo à completa subalternização dos grupos marginalizados. Escolher o nome de sua bisavó, usá-lo como sua voz de escritora e palestrante, ser reconhecida como bell hooks com letras minúsculas, tem sua importância como ação política de resistência e de afirmação da libertação, autorrecuperação e autodeterminação necessárias a todos que foram oprimidos e colonizados a ponto de terem que esquecer suas origens, seus hábitos e costumes e seus nomes verdadeiros³.

Uma das muitas razões pelas quais escolhi escrever usando o pseudônimo bell hooks, um nome de família (mãe de Sara Oldham, avó de Rosa Bell Oldham e minha bisavó), foi para construir uma identidade-escritora que desafiasse e dominasse todos os impulsos que me levavam para longe da fala e em direção ao silêncio [...] Bell Hooks – uma mulher de língua afiada, uma mulher que falava o que vinha à cabeça, uma mulher que não tinha medo de erguer a voz. Reivindiquei esse legado de enfrentamento, de vontade, de coragem, afirmando minha ligação com mulheres ancestrais que foram destemidas e ousadas em suas falas. (HOOKS, 2019b, p. 38)

Para bell hooks, a escolha do pseudônimo significou o ato libertador de dar para si um nome que realmente a representa, que não a deixa esquecer quem ela é e nem a história que carrega. Não foi um gesto simples, foi um ato do complexo resgate de uma identidade que a sociedade não queria deixar se formar.

Pense nos muitos escravizados afro-americanos que se renomearam depois da emancipação, ou no uso de apelidos em comunidades folclóricas tradicionais, onde tais nomes dizem algo específico sobre o portador. [...] nomear é fonte de empoderamento, um importante gesto no processo de criação. A primazia dada ao ato de nomear é como um gesto que molda e influencia profundamente a construção social do eu [...] (HOOKS, 2019b, p. 335 - 336)

Além disso, a atitude inusitada de usar um pseudônimo para escrever textos não poéticos, que seriam lidos pelo público acadêmico também, revela a necessidade que bell hooks sentiu de diferenciar-se do ambiente opressor, preconceituoso e elitista da academia, onde o nome importa muito e onde os saberes e as vozes das margens não têm valor. E, muitas vezes, essa visão negativa e elitista sobre os sujeitos periferizados e sobre tudo que

³No candomblé, religião afro-brasileira, os iniciados também são renomeados: eles passam a ser identificados não só pelos cargos que ocupam dentro daquela comunidade do terreiro, como também por um nome dado pelo seu próprio orixá e revelado a todos na festa de apresentação do iniciado. Esse nome, assumido como nome verdadeiro, remete a uma ancestralidade espiritual e um destino que o iniciado precisa cultivar como uma missão que se realiza na coletividade.

não segue os cânones acadêmicos, chega às salas de aula da Educação Básica (principalmente da escola pública) através da postura elitista de alguns docentes em relação aos discentes, através da educação bancária e também dos conteúdos eurocentrados.

2.5 Influência de Paulo Freire

No livro “Ensinando a transgredir” (2017) (cujo subtítulo é “Educação como prática da liberdade”, título da primeira obra de Paulo Freire), no capítulo 4, intitulado “Paulo Freire”, Glória Jean Watkins dialoga com bell hooks (sua “voz de escritora”) sobre a influência desse pensador brasileiro em sua trajetória e na construção de sua pedagogia engajada. Ao longo desse livro, desde a introdução, ela diversas vezes faz referências ao que aprendera com o educador pernambucano.

Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. Com os ensinamentos dele e minha crescente compreensão de como a educação que eu recebera nas escolas exclusivamente negras do Sul havia me fortalecido, comecei a desenvolver um modelo para minha prática pedagógica. (HOOKS, 2017, p. 15).

O contato de bell hooks com a obra de Freire ocorreu quando ela estava na graduação, numa universidade que se revelou como espaço racista e sexista, onde percebeu que pertencia aos grupos marginalizados. Assim, foi quando começou a questionar a discriminação, o racismo, o sexismo, a exploração de classe e a colonização que leu “Pedagogia do Oprimido” e “Cartas à Guiné-Bissau”. Nessas obras Paulo Freire discorre sobre a educação política e libertadora que deve ser proposta aos camponeses para que identifiquem a opressão que os consome; fala sobre o projeto de alfabetização política de adultos para que, além de conseguirem decifrar sinais gráficos, consigam ler e entender a realidade na qual estão inseridos e que pode ser transformada, por eles, em algo melhor.

Segundo Freire, uma pedagogia do oprimido é

[...]aquela que tem que ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2019b, p. 43)

Bell hooks, uma mulher negra de uma pequena cidade do sul dos EUA, teve sua infância marcada pelo *apartheid* e pela convivência com pessoas às quais fora negado o direito à Educação Básica. Então se identificou facilmente com os camponeses marginalizados brasileiros e com os negros da Guiné-Bissau dos quais fala Freire. O fato

de ter vivido sua infância no Sul agrário a fez ligar-se a discussão da vida dos agricultores e à questão da alfabetização dos oprimidos tematizadas pelo educador brasileiro. Bell hooks afirma que se sentiu muito mais incluída lendo Paulo Freire do que lendo textos de autoras feministas brancas.

Ela sentia que a luta pela dessegregação racial precisava de uma linguagem política e os textos de Paulo Freire forneceram essa linguagem e a ajudaram a construir uma identidade na resistência, fazendo-a entrar na luta a partir da leitura crítica da realidade. Então, Freire ensina a construir uma subjetividade não colonizada através da conscientização, do pensamento crítico e da práxis. É importante ressaltar que, para Freire e para bell hooks, a ação cega, sem consciência, não constrói nada e a consciência que não se coloca em prática não leva a lugar nenhum. Por isso eles são pensadores da práxis: “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2019b, p.52). Para eles educação e transformação social andam necessariamente juntas e suas vidas são materializações de seus discursos.

Podemos também afirmar que bell hooks reconhece em Freire o princípio da autoatualização, tão importante para uma pensadora-educadora engajada. Por isso, mesmo identificando um sexismo na linguagem e uma falta de reconhecimento das questões de raça e gênero nos textos de Freire, bell hooks consegue reconhecer tudo o que é valioso e libertador na obra desse pensador. Sobre esse encontro de bell hooks com a obra de Freire cito duas passagens do livro “Ensinando a Transgredir”:

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), e encontrei na obra dele (e na de Malcom X, de Fanon etc.) um jeito de matar essa sede. Encontrar uma obra que promove a nossa libertação é uma dádiva tão poderosa que, se a dádiva tem uma falha, isso não importa muito. [...]

A ênfase na educação como necessária à libertação, que os negros afirmavam na época da escravidão e depois durante a reconstrução, informava nossa vida. E por isso a ênfase de Freire na educação como prática da liberdade fez sentido imediatamente para mim. Consciente desde a infância da necessidade da alfabetização, levei comigo para a universidade a lembrança de ler para as pessoas, de escrever para as pessoas. Levei comigo as lembranças de professoras negras no sistema escolar segregado que tinham sido pedagogas críticas e tinham proporcionado paradigmas libertadores (HOOKS, 2017, p.71-73).

Assim, bell hooks entrecruza o pensamento de Freire com a pedagogia intuitiva das professoras negras que teve na escola de ensino fundamental do Sul que educavam para a liberdade. “Essas negras não defendiam abertamente o feminismo (se é que conheciam a palavra), mas o próprio fato de insistirem na excelência acadêmica e no pensamento crítico e aberto para as negras jovens era uma prática antissexista”. (HOOKS, 2017, p.74)

Mesmo Paulo Freire nem sempre reconhecendo a realidade da opressão a partir do gênero e da raça (discussão fundamental para uma feminista negra), por sua obra ganha força a luta contra a opressão como um todo; em seus textos sente-se que os oprimidos e marginalizados pelo sistema podem construir uma resistência a partir da conscientização crítica. Bell hooks afirmou a relevância das proposições de Paulo Freire conforme podemos verificar na passagem a seguir:

A obra de Freire (e de muitos outros professores) afirmava meu direito, como sujeito de resistência, de definir minha realidade. Os escritos dele me proporcionaram um meio para situar a política do racismo nos Estados Unidos dentro de um contexto global onde eu via meu destino ligado ao dos negros que lutavam em toda parte para descolonizar, transformar a sociedade [...] na obra de Paulo havia o reconhecimento da subjetividade dos menos privilegiados (HOOKS, 2017, p.75)

E é por causa dessas limitações do pensamento de Freire e de outros pensadores, como Fanon, que bell hooks deseja desenvolver suas ideias a partir da compreensão das especificidades da opressão vivida pela mulher negra e dos grupos subalternizados. No texto “Um anseio final”, do livro “Anseios” (HOOKS, 2019a), ela ressalta a importância dos pensadores que a inspiraram a escrever sobre descolonização e a seguir “fazendo avançar o espírito do que eles realizaram” (HOOKS, 2019a, p.427). Ou seja, são autores valorosos, que a influenciaram tão profundamente na construção de seu pensamento crítico, decolonial e de sua pedagogia engajada, que ela alarga a contribuição recebida avançando sobre temas que eles não trabalharam, como a interseccionalidade de classe, raça e gênero.

Segundo bell hooks e as outras pensadoras contra-hegemônicas mencionadas, a linguagem também é um lugar de luta. A pensadora Grada Kilomba, estudiosa de bell hooks, reverbera em sua obra “Memórias da plantação” essa preocupação em lutar também na linguagem contra as opressões.

Eu, como mulher *negra*, escrevo com palavras que descrevem minha realidade, não com palavras que descrevem a realidade de um erudito *branco*, pois escrevemos de lugares diferentes. Escrevo da periferia, não do centro. Este é também o lugar de onde eu estou teorizando, pois coloco meu discurso dentro da minha própria realidade. O discurso das/os intelectuais *negras/os* surge, então, frequentemente como um discurso lírico e teórico que transgredir a linguagem do academicismo clássico. Um discurso que é tão político quanto pessoal e poético, como os escritos de Frantz Fanon ou os de bell hooks. [...] quando produzimos conhecimento, argumenta bell hooks, nossos discursos incorporam não apenas palavras de luta, mas também de dor – a dor da opressão. E ao ouvir nossos discursos, pode-se também ouvir a dor e a emoção contidas em sua precariedade: a precariedade, ela argumenta, de *ainda* sermos excluídas/os de lugares aos quais acabamos de “chegar”, mas dificilmente podemos “ficar”. (KILOMBA, 2019, P.58-59)

Podemos afirmar, então, que Paulo Freire foi a fundamental influência na construção de bell hooks educadora engajada, mas também podemos dizer que bell hooks contribuiu para alargar ou redimensionar a pedagogia crítica de Paulo Freire ao mostrar a importância das opressões de raça e gênero que estruturam a sociedade patriarcal capitalista supremacista branca tanto quanto a opressão de classe.

Quando ambos, Paulo Freire e bell hooks, educam, o fazem buscando o desenvolvimento da consciência crítica do educando para que perceba sua condição de oprimido e sua possibilidade de ser livre. Se somos oprimidos pelo sistema que nos explora como mão de obra, junte-se a isso o racismo e o machismo que facilitam a nossa transformação em objetos descartáveis e invisíveis, ou nossa transformação em um “outro do outro”. A ideologia da branquitude e da superioridade masculina é internalizada pelos oprimidos tanto quanto a ideia de meritocracia. O perigo de desvincular essas três opressões (classe, raça e gênero) é o de celebrar sucessos individuais que em nada abalam o sistema opressor e não representam a luta por uma sociedade fundada em outros valores como coletivismo, amizade, amor.

2.6 Descolonizar a partir das margens e das margens às salas de aula – transformar ausências em presenças

Para cumprir seu “destino” de ser professora, Glória Jean Watkins precisou ser bell hooks, precisou resgatar a educação libertadora de seu ensino fundamental: educação política, antirracista e decolonial. Esse resgate a ajudou a juntar os pedaços que a violência do racismo espalhou e a levou à criação de uma identidade que o processo de colonização sempre tentou impedir através da estratégia da subalternização e inferiorização do outro (do não-europeu, do não-branco em geral).

A sociedade patriarcal, capitalista e racista formula suas ideias e valores percebendo alguns grupos a partir de si mesma, colocando-se como parâmetro, para inferiorizá-los; define que fora de seus padrões tudo é falta. Os outros são transformados em margens ou periferias e são vistos negativamente como lugar de violência, ignorância, e incapacidade criativa, assim como a pobreza material é associada à incompetência dos sujeitos e grupos que a ela foram relegados. Essa imagem é difundida pelos meios de

comunicação de massa e ratifica a visão do centro acerca de si mesmo: os bons, belos e valorosos⁴.

Contudo, é a própria dinâmica do capitalismo que cria esses grupos e lugares de “falta” e é a partir deles que a realidade pode ser transformada e descentralizada na medida que percebam que não são o outro, o erro, a falta e que possuem uma existência própria. Então, o que chamam de margem é também lugar de insurgência e de construção de histórias de autonomia e de emancipação (que nada tem a ver com querer ser o sujeito de direitos do liberalismo e nem ser a exceção celebrada como exemplo da eficácia do lema meritocrático do “é preciso fazer por merecer”). Nesses lugares outros são produzidas arte e cultura, filosofias, biografias positivas e se conta a história que o dominador não quer ouvir, mas que pode e deve ter espaço nas escolas democráticas.

A violência simbólica do racismo é obstáculo ao desenvolvimento de sujeitos livres, mas pode ser motivo para construção de outras epistêmes. É isso o que a periferia fez e faz nos EUA e no Brasil. Nesse sentido é emblemático o que a cultura hip hop propõe: ser a voz da periferia para denunciar as injustiças e exigir direitos através da arte e do comportamento, se apresentando como manifesto estético e político.⁵

As escolas públicas das redes estaduais e municipais, nas sociedades capitalistas, funcionam para a manutenção sistêmica, segundo os projetos das classes dominantes representadas nos governos. A precarização de sua infraestrutura, a carência de recursos materiais, de funcionários, os baixos salários dos professores, por exemplo, fazem parte desse projeto de dominação e opressão das classes baixas. Os sujeitos que estudam nessas escolas públicas brasileiras são discriminados por serem negros e negras, imigrantes nordestinos, pobres e favelados. Desses o sistema exige passividade e obediência enquanto, ao mesmo tempo, explora sua força de trabalho e os estigmatiza, periferizando-os. Assim, utilizando o conceito de *outsider within*, por terem que ir da margem ao centro, transitar no centro como um estrangeiro indesejável, forasteiro de dentro ou interno⁶, e voltar para

⁴ O centro lança às margens, no máximo, um olhar assistencialista, mas em geral interveem nela a partir da necropolítica que autoriza os extermínios de negros e pobres nas favelas e bairros pobres do Rio de Janeiro, por exemplo. No site da Rede de Observatórios da Segurança há pesquisas que relacionam abordagem policial, racismo e morte pela polícia. Disponível em: <http://observatorioseguranca.com.br/category/operacoes-policiais/> Acesso em 03 fev. 2021.

⁵ Carlos Haag, no texto “Quem não sabe dançar improvisa” (2007) defende que o hip hop dá ao jovem da periferia uma existência social e política, priorizando ser muitas vezes mais arma de luta do que arte.

⁶ O conceito de estrangeiro ou forasteiro de dentro ou interno é discutido no artigo “Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro”, de Patrícia Hill Collins (2016). Refere-se à pessoa ou grupo que é visto como não pertencente ao meio ou grupo hegemônico por causa de marcadores sociais de desigualdades como classe, raça e gênero. Tal indivíduo ou grupo é percebido como inferior, marginal e intruso, embora oficialmente possa transitar nesses locais considerados centrais e

onde tem seus laços verdadeiramente afetivos, onde estão suas origens e sua comunidade, entendemos como os chamados periféricos criam outros modos de ser, de conviver entre si, de ter prazer. Claro que os valores hegemônicos os perpassam e seduzem, mas conseguem contradizê-los algumas vezes e perceber as desigualdades que o sistema dissemina. Essa visão mais lúcida ocorre principalmente nos grupos que funcionam como coletividades, onde os indivíduos sentem-se unidos e nutrem-se dessa união transformada em força de resistência, como os coletivos culturais e artísticos, os cursos comunitários, as associações para projetos sociais⁷.

Sobre a experiência de ser periférico e transitar também no centro, bell hooks relata, no livro “Teoria Feminista – da margem ao centro” (HOOKS, 2019e), como as pessoas de sua comunidade de origem sentiam a segregação e as limitações por ela impostas: podiam ir ao centro (local onde residiam as famílias brancas, as elites, onde se concentravam os serviços, o comércio) desde que fosse para servir, ser explorado, desempenhar uma função predeterminada pelo próprio centro. E precisavam aceitar que o centro não era o seu lugar e deviam voltar para sua periferia, satisfeitos com as migalhas.

A comunidade onde bell hooks nasceu e viveu até ir para a Universidade era margeada pelos trilhos do trem que funcionavam como uma demarcação física, uma fronteira, para separar negros e brancos e determinar bem o lugar de cada um, assim como suas possibilidades.

[...]do lado de lá desses trilhos havia ruas pavimentadas, lojas em que não podíamos entrar, restaurantes onde 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 que retornar às margens, cruzar de volta os trilhos da estrada de ferro e nos recolher a barracos e casas abandonadas na periferia da cidade.” (HOOKS, 2019e, p. 23)

Aqui no estado do Rio de Janeiro as ferrovias também estão presentes apenas nos bairros da Zona Norte, Oeste e Baixada Fluminense, fazendo a ligação entre esses lugares e o centro da cidade. Em sua origem as ferrovias seriam para transporte de carga, minério, mas com o deslocamento das pessoas mais pobres para locais mais afastados do centro da cidade, se deu a necessidade de promover o transporte desse contingente de trabalhadores.

superiores, aos quais lhe mostram que não pertence. O forasteiro indesejável somente é aceito no ambiente enquanto for útil, devendo regressar ao seu lugar marginal ou periférico assim que possível.

⁷ As organizações Redes da Maré e Observatório de Favelas por exemplo, desenvolvem e dão visibilidades a projetos nas áreas de arte, cultura e educação com o objetivo de produzir, a partir das próprias comunidades, análises, reflexões e soluções para os seus problemas e anseios. Disponível em: www.redesdamare.org.br, www.observatoriodefavelas.org.br/ e www.of.org.br . Acesso em 26 out. 2021

Ou seja, o trem se transformou em transporte coletivo, de massa, cujo objetivo principal seria levar as pessoas ao trabalho e do trabalho de volta para casa longe das áreas nobres da cidade. Na Zona Sul e em parte de Zona Oeste, como Barra da Tijuca e Recreio dos Bandeirantes, onde residem pessoas das classes mais altas, os trilhos do trem não chegam. Para acessar estes locais privilegiados é preciso carro particular, algumas poucas linhas de ônibus que saem de alguns bairros da Zona Norte e subúrbios e, tardiamente, o metrô que também integra os dois lados dessa “cidade partida”⁸. Frequentemente linhas de ônibus e metrô estão no centro de polêmicas envolvendo os abastados moradores dos bairros mais caros que não querem ver seu espaço “invadido” pelas classes populares em seus dias de folga, e os acusa de baderneiros, vândalos, mal-educados etc., num claro discurso de higienismo social.

Apesar da estigmatização, da inferiorização sofrida, viver nas margens, mas ter que frequentar o centro pode dar aos periféricos uma noção do todo, um modo particular e amplo de enxergar todo o processo. Isso poderia levá-los ao entendimento de que o sistema não é justo, que precisa ser transformado, além de fortalecer um sentimento profundo de grupo, de identidade coletiva, comunidade, onde todos sofrem a mesma opressão. Isso se reflete muitas vezes nas produções culturais autênticas desses grupos que expressam suas dores, amores, suas contradições, seus dilemas no rap, samba, grafitti, pichação, passinho... Segundo bell hooks, “[...] a produção cultural pode exercer e exerce de fato um papel de cura na vida das pessoas. A produção cultural pode agir como força catalisadora que motive as pessoas a darem início ao projeto de autorrecuperação” (HOOKS, 2019, p. 419).

Muitas vezes a periferia, mesmo produzindo arte, manifestos, comportamentos divergentes do padrão, não se percebe como produtora desse antagonismo. A escola pode potencializar a construção dessa percepção e ajudar a formar seu pensamento crítico, sua voz consciente e transformadora para não serem cooptados pelo sistema. Uma estratégia pedagógica como a de dar espaço a experiência pessoal dos alunos pode ser o detonador do processo de erguer a voz, mas “A verdade é que fazemos escolhas, que escolhemos nosso público, que escolhemos quais vozes ouvir e quais vozes silenciar. Se eu não falo numa linguagem que pode ser compreendida, então há poucas chances para o diálogo” (HOOKS, 2019b, p.168). Então, se, na sala de aula, o professor escolhe não dialogar com a realidade do aluno, não problematizar o conteúdo obrigatório a partir das suas vivências

⁸ O jornalista Zuenir Ventura, no livro “Cidade Partida”, descreve o Rio de Janeiro como uma cidade que vive um apartheid social, cenário de diversos tipos de violência, onde as favelas são apontadas, pelas classes média e alta, como lugares somente de exclusão e barbárie. (VENTURA, 1994).

e faz questão de não falar e nem ouvir sua “língua”, ele não acredita que o discente seja capaz de se transformar e transformar a realidade a partir de seu lugar.

Valorizar somente o que é produzido dentro dos cânones acadêmicos e o que é produzido pela e para a elite é celebrar a vitória do colonizador sobre os povos originários das Américas, sobre os africanos escravizados, sobre as classes populares inferiorizadas e subalternizadas para a hegemonia da classe dominante; é concordar e aceitar o epistemicídio que interrompeu e apagou da história oficial tantos saberes de culturas não-brancas e é causa do infortúnio de muitos de seus descendentes, que até hoje sentem-se perdidos, fragmentados e lutam para recuperar a si mesmos e reescrever sua história.

2.7 Erguer a voz é preciso!

Bell hooks ergue a voz e inspira outras vozes a se erguerem, a promoverem a libertação de indivíduos e grupos oprimidos que são feitos de objetos pelas estratégias de dominação da sociedade capitalista patriarcal, machista e racista. Uma educação libertadora incentiva essa transição dos indivíduos e grupos da condição de objetos para a de sujeitos através da abertura de espaço para que construam consciente e criticamente sua voz.

A fala, entendida aqui como manifestações pluriformes construídas a partir do lugar social que o sujeito ocupa, quando consciente de sua realidade e de seu poder, cura e liberta. “A linguagem também é um lugar de luta” (HOOKS, 2019b, p. 73)⁹ e por isso a periferia resiste também através da linguagem: do jeito de falar, dos neologismos, do modo de se vestir, das produções artístico culturais, do comportamento de um modo geral, e rompe códigos e cria outros.

Uma mulher que se impõe do seu lugar de fala no século XX, como bell hooks, e ainda hoje em muitos lugares, não era aceito pela sociedade como um comportamento adequado. Principalmente em se tratando de uma mulher negra e de origem popular. As diferenças de classe, raça e gênero definiam e definem quem pode, onde e o que pode falar porque definem o modo como o centro e suas instituições vão enxergar e tratar quem fala: se você será identificado como um deles ou como um outro. Ser o outro é ser o inferior, o

⁹ No texto “Sobre a autorrecuperação” do livro “Erguer a voz”, bell hooks repete essa frase várias vezes nos 1º e 2º parágrafos como se fosse uma palavra de ordem, um grito de guerra, uma ladainha ou uma ideia que precisa ser constantemente repetida para se tornar ação.

mau, a falta, o impróprio e isto define que você deve ser calado, se isso for mais conveniente ao projeto hegemônico.

As filósofas Djamila Ribeiro (2017) e Grada Kilomba (2019) tematizam essa problemática condição de ser o outro numa sociedade onde o ser branco, homem e heterossexual é o padrão. A filósofa francesa Simone de Beauvoir, segundo Djamila Ribeiro, ressalta que a mulher é definida por negação, pelo que ela não é de importante. Ou seja, em uma sociedade machista e patriarcal, não ser homem significa ser menos, ser menor. Essa definição pelo não-ser é feita pelo homem branco, que exerce o poder hegemônico, sendo ele próprio quem define o que é o bom e o que é a norma.

Para a filósofa francesa, a mulher foi constituída como o Outro, pois é vista como um objeto, na interpretação que Beauvoir faz do conceito do “em si” sartreano. De forma simples, seria pensar na mulher como algo que possui uma função. Uma cadeira, por exemplo, serve para que a gente possa sentar, uma caneta, para que possamos escrever. Seres humanos não deveriam ser pensados da mesma forma, pois isso seria destituir-lhes de humanidade. Mas esse olhar masculino, segundo a pensadora, coloca a mulher nesse lugar, impedindo-a de ser um “para si”, sujeito em linguagem ontológica sartreana. E isso também se dá porque o mundo não é apresentado para as mulheres com todas as possibilidades, sua situação lhe impõe esse lugar de Outro. (RIBEIRO, 2017, p.23)

Djamila Ribeiro recorre então a Grada Kilomba para problematizar a questão da mulher negra numa sociedade estruturalmente racista, machista e patriarcal, deduzindo que, quando Simone de Beauvoir se refere a mulher como o “outro”, sem a problematização da opressão de raça, ela está se referindo a mulher branca como um universal. A “Outridade” é percebida então como “encarcerada no reino da objetividade” (KILOMBA, 2019, p.82). Para Kilomba, a mulher negra seria o outro do outro, pois ela sequer é vista como o segundo sexo por não ser nem branca e nem homem. As mulheres negras sofrem de uma dupla carência, de branquitude e de masculinidade, não sendo sequer analisadas a partir da categoria de mulher (RIBEIRO, 2017, p.23-24), o que revigora o questionamento de Sojourner Truth¹⁰, que inspira o título do primeiro livro de bell hooks: “E eu não sou uma mulher?” (HOOKS, 2020).

Especificamente sobre a condição social da mulher negra na sociedade brasileira, que conta com 51,1% de mulheres em geral e onde as mulheres negras correspondem a

¹⁰ Sojourner Truth (1797 – 1883) foi uma mulher afro-americana, nascida escravizada e que se tornou abolicionista e ativista pelos direitos da mulher negra. Em 1851 pronunciou o discurso “Não sou uma mulher?” na convenção dos Direitos da Mulher, em Ohio, onde enfatiza a precariedade da condição da mulher negra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sojourner-truth/> Acesso em: 15 nov. 2021

mais de 25% da população segundo dados do IBGE¹¹, a pensadora Lélia Gonzalez ressaltava as opressões sofridas por esse grupo:

Numa sociedade onde a divisão racial e a divisão social do trabalho fazem dos negros e das mulheres trabalhadores de segunda categoria, no conjunto dos trabalhadores já por demais explorados [...]; numa sociedade onde o racismo e o sexismo, enquanto fortes sustentáculos da ideologia da dominação, fazem dos negros e das mulheres cidadãos de segunda classe, não é difícil visualizar a terrível carga de discriminação a que está sujeita a mulher negra.

A dimensão racial nos impõe uma inferiorização ainda maior, já que sofremos, como as outras mulheres, os efeitos da desigualdade sexual. Na verdade, ocupamos o polo oposto ao da dominação, representado pela figura do homem branco e burguês. Por isso mesmo constituímos o setor mais oprimido e explorado da sociedade brasileira. (GONZALEZ, 2020, p. 109)

As pensadoras acima citadas nos ajudam a entender mais ainda a importância da ideia de autorrecuperação desenvolvida por bell hooks que leva ao empoderamento do ser negro e da mulher negra em especial. Assim como Freire, vemos bell hooks ressaltar que se empoderar não é conseguir fazer parte do mundo do opressor, internalizando seus valores e modos de ser. Investir-se de poder acontece pela recuperação da história dos vencidos, dos oprimidos, a sua história e, assim, lutar contra a opressão que tenta calar a sua voz e a dos seus. Então, a autorrecuperação é um cuidado de si e da comunidade. Por isso é importante a ênfase que essa pensadora dá à recuperação do valor da fala contundente e transgressora de suas ancestrais mais velhas (motivo do seu pseudônimo). O ato de fala para o oprimido é um ato político contra a dor da opressão: dor da fome, do exílio, da desumanização, da solidão, do desterro, do cansaço físico, da violência física e simbólica. Libertar-se, descolonizar-se, recuperar sua história e seu valor é um processo muito difícil, mas que pode ser facilitado pela educação como prática da liberdade que promove essa transição dos oprimidos de objetos à sujeitos. Por isso Paulo Freire afirmou que educar é um ato político.

Quando bell hooks se refere a necessidade de “Erguer a voz”, refere-se à necessidade de tornar-se sujeito; sair de subalterno para a condição de sujeito que é ouvido. Para isso é necessária uma relação de fala e de escuta. Do modo como o centro vê, parece que as periferias não têm voz, não representam um lugar de fala legítimo, não têm nada autêntico para dizer. Da margem ao centro sabemos que os periféricos falam, mas não têm escuta nas instituições que querem apenas reproduzir o *status quo* e prezam apenas os saberes canônicos. Então a escola democrática potencializa essa voz.

¹¹ Dados disponíveis em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/> acesso em 13 jan.2023.

Com Freire, Fanon e Césaire, que antecederam os estudos decoloniais, e, sobretudo, com os autores do grupo Modernidade/Colonialidade, aprendemos que descolonizar é um processo que envolve colonizador e colonizado; assim como libertar-se envolve opressor e oprimido¹². Se os valores do opressor/colonizador são internalizados pelo oprimido/colonizado e este almeja estar no lugar daqueles, esse movimento significa apenas mudar de lado e continuar havendo opressor e oprimido. Ora, isso não é descolonizar e nem se libertar, pois não há transformação nem da sociedade e nem das subjetividades. Tirar o colonizador de si significa romper com seus valores. Então é preciso descolonizar o ser do colonizado para que ele não queira se tornar mais um opressor, mais um consumidor bem-sucedido no mundo capitalista, mais um “cidadão de bem” em uma sociedade racista, machista e elitista.

As elites se impõem também através das ideias divulgadas como verdadeiras, corretas e boas. Por isso as escolas são instituições importantes para a manutenção da sua hegemonia. A sala de aula é um espaço importante para a divulgação do que é considerado conhecimento válido, daí alguns movimentos recentes querendo o direito de controlá-la, controlar o professor, tirando-lhe sua autonomia, como o Movimento Escola sem Partido¹³, que é um exemplo de atuação contra a autonomia docente, contra a liberdade de ensinar e aprender e o pluralismo de concepções pedagógicas previstas na LDB. Essas ideias antidemocráticas e inconstitucionais começaram a ser disseminadas a partir de 2004 e foram ganhando força, se valendo das redes sociais. Os autointitulados representantes de pais e estudantes contrários ao que chamam de “doutrinação em sala de aula” vem pressionando mais fortemente o poder legislativo para que projetos de lei sejam aprovados proibindo a pluralidade de ideias sobre questões como gênero e sexualidade, religião, ciência e política. É um movimento com forte teor ideológico conservador e religioso do fundamentalismo cristão. Como resposta é preciso resistir para garantir não só a autonomia do professor, como também da escola como espaço democrático e de garantia de direitos. Isso é ensinar (e aprender) a transgredir; essa é a educação como prática da liberdade.

¹² Paulo Freire, Frantz Fanon e Aimé Césaire não utilizaram os termos decolonial, decolonialidade, colonialidade, mas podem ser apontados como fundamentais para essa discussão. De fato, esses termos foram criados e passaram a ser utilizados no final dos anos 1980 e anos 1990 pelos pensadores do grupo Modernidade/Colonialidade como Anibal Quijano, Henrique Dussel, Walter D Mignolo, Catherine Walsh, entre outros. (BALLESTRINE, 2013)

¹³ Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-jun-20/constituicao-stf-inconstitucionalidade-escola-partido> Acesso em: 26 out. 2022.

Durante a pandemia de Covid-19, em que foi necessário utilizar novas estratégias pedagógicas para aulas remotas, que nunca haviam sido pensadas como formato para o ensino na Educação Básica, nos deparamos ainda mais com questionamentos de alunos sobre forma e conteúdo de nossas aulas. São questionamentos feitos também em períodos de aulas presenciais, mas que no atual contexto me levaram mais ainda à reflexão sobre o “para que” e o “como” ensinar a filosofar. Para acirrar os debates e as análises, reflexões e ações, paralelamente ao ensino remoto imposto pela pandemia temos a nova BNCC e a Reforma do Ensino Médio tentando se impor como a nova verdade para a Educação Básica, conforme dito anteriormente.

Assim, sempre é preciso repensar nossas práticas e teorias pedagógicas, é preciso perguntar para que servem nossas aulas, mas olhando de perto o aluno como sujeito da aprendizagem. Precisamos refletir sobre a educação escolar pública em especial, a relação docente-discente, a relação ensino-aprendizagem, para ressignificar as aulas para os sujeitos aos quais elas dizem respeito: professores e alunos da rede pública, sujeitos periferizados pelo sistema (até o fato de estudar em colégio estadual ou municipal é motivo de discriminação, segundo relatos cotidianos de alunos dessas redes), sujeitos cuja subalternização ou acomodação a própria escola pública, voltada para as massas, muitas vezes aprofunda.

[...]A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser, também entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 2019b, p. 52)

Nesse sentido, bell hooks e Paulo Freire propõem a educação para liberdade: educar é ajudar a voar, isto é, é ajudar o ser a desenvolver suas potencialidades, ajudar o ser humano a se humanizar cada vez mais e nunca diminuir sua potência, nunca coisificá-lo, transformá-lo em objeto ou simplesmente em um autômato que procria. Ao contrário, educar é ensinar a quebrar as correntes que limitam e diminuem o ser que, em se tratando do humano, significa ser possibilidades. Paulo Freire, partindo de uma perspectiva existencialista, postula que não existe uma natureza ou essência humana; o ser humano se define a partir de sua existência e isso significa estar no mundo interagindo, num processo de construção recíproca homem-mundo. Mas que contribuições o ser humano tem a dar se ele em si é nada? Justamente ser essa abertura, que é a experiência da liberdade, é a grande contribuição, pois mostra que a existência não tem um sentido pronto, absoluto e definitivo, não há um destino inexorável ao qual seja impossível escapar. O sentido da existência

humana é construído pelo próprio ser humano com sua capacidade de sentir, pensar e agir e por isso é possível a transformação da educação, da sociedade e do próprio ser.

Então o ser humano é um ser inconcluso, sempre um projeto. Se tornar consciente dessa condição é já ser livre em alguma medida e continuar a buscar, ou construir, a liberdade porque impede a adesão passiva a projetos inautênticos, a projetos que mistificam a realidade e o próprio ser humano. Esse saber se opõe à ideia de uma essência predefinida e um destino dado aos seres humanos sobre os quais parece que não se tem nenhum poder. Precisamos de uma educação que torne os homens e mulheres conscientes de sua condição para que possam refletir sobre suas possibilidades de ser e sobre tudo o que tenta limitar seus projetos, para que seja afastada a percepção fatalista da realidade. Assim, a concepção bancária de educação se opõe ao objetivo da liberdade segundo Paulo Freire:

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos *em e com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela eles têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e no devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo*. (FREIRE, 2019b, p. 101-102)

Que obstáculos e correntes são esses que limitam nosso ser? Quem os coloca em nosso caminho? A classe dominante os coloca, com o objetivo de adestrar, docilizar, pois ela se beneficia de uma situação social em que as pessoas se vêem a si mesmas como menores, inferiores, predestinadas à exploração e subalternização. A autodesqualificação de determinados povos e grupos sociais foi sendo construída há muito tempo, desde a modernidade¹⁴, e é ainda construída e reforçada através do próprio sistema capitalista de produção que explora e aliena o trabalhador, da ideologia dominante veiculada na mídia, nas igrejas, no ambiente de trabalho e reproduzida pelos próprios oprimidos nos seus discursos diários. Infelizmente também a escola, nesse sentido funciona muitas vezes como aparelho de reprodução sistêmica. Nela se aprende prioritariamente a obedecer, se adaptar,

¹⁴ Os pensadores do grupo Modernidade/Colonialidade, desenvolvem a tese de que a modernidade e a colonialidade são as duas faces da mesma moeda: a relação entre elas é necessária pois para explorar economicamente as américas e a África foi preciso criar a ideia do outro como periférico, inferior, não humano, destinado à subalternidade (LANDER,2005). Essas ideias já aparecem de certa forma em pensadores anteriores como Frantz Fanon (1968; 2008) e Aimé Césaire (1978).

acreditar na meritocracia, celebrar as exceções de sucesso como se fossem a regra e culpabilizar a si mesmo pelos “fracassos”.

Essa visão negativa de si mesmo é produto da colonização do ser. A colonialidade é a nossa herança, mas, mesmo sendo um produto da colonização, é possível que dessa condição de colonizado produzam-se manifestos que sejam a contracorrente do processo, que se mostrem como possíveis instrumentos de formação de identidades contra hegemônicas, auto afirmativas, de luta por identidade, aliada à luta contra a opressão de classes, como é o caso do funk, do rap, do samba, da literatura negra, que denunciam, em verso e prosa o racismo, o patriarcalismo e a discriminação social como violências em todos os sentidos. Essas manifestações culturais expõem poeticamente a fala dos oprimidos, a sua história contada por eles mesmos; elas são a reação dos oprimidos à violência dos opressores: busca do direito de ser (FREIRE, 2019b, p.59).

Quando Paulo Freire propõe a educação como prática da liberdade e uma pedagogia do oprimido, ele propõe a educação como emancipação do povo, dos condenados da terra, como escreveu Fanon (1968), e propõe a construção de uma resistência ou práxis contra hegemônica. E isso vai ser feito a partir de uma alfabetização política realizada em escolas, acampamentos, sindicatos, ongs, associações de moradores, de trabalhadores¹⁵. Assim, essa pedagogia crítica é uma pedagogia engajada, como afirma bell hooks. Sua proposta é transformar suas aulas em comunidades pedagógicas onde o pensamento interseccional perpassa todas as discussões, esclareça e oriente para a prática antirracista e antissexista, ampliando o alcance da pedagogia do oprimido de Paulo Freire, a quem reconhece como referência intelectual. Assim bell hooks se propôs a

[...]empregar estratégias pedagógicas que criam rupturas na ordem estabelecida, que promovem modos de aprender que desafiam a hegemonia burguesa. Uma dessas estratégias foi a ênfase na criação, dentro das salas de aula, de comunidades de aprendizado onde a voz de cada um possa ser ouvida, a presença de cada um possa ser reconhecida e valorizada (...)quando os acadêmicos de classe trabalhadora ou de origem trabalhadora partilham suas perspectivas, subvertem a tendência de enfocar somente os pensamentos, as atitudes e experiências dos materialmente privilegiados. A pedagogia crítica e a pedagogia feminista são dois paradigmas de ensino alternativos que realmente deram ênfase à questão de encontrar a própria voz. Esse enfoque se revelou fundamental exatamente por ser tão evidente que os privilégios de raça, sexo e classe dão mais poder a alguns alunos que a outros, concedendo mais “autoridade” a algumas vozes que a outras. (HOOKS, 2017, p.245 -246)

¹⁵ Podemos dar como exemplo atual os pré-vestibulares sociais que, em locais improvisados, muitas vezes cercados de violências, ensina o conteúdo para as provas, mas também leva a pensar sobre as condições sociais e a construir uma identidade descolonizada, a reivindicar direitos, a ser cidadão ativo e reagir à violência dos opressores. Mais do que aprovar em vestibulares ou outros exames, essa educação libertadora ajudará a tornar consciente e refletido o questionamento da opressão.

Sua experiência pessoal de mulher negra e oriunda da classe popular, vivendo em um país até pouco tempo oficialmente segregado, a fez desenvolver essa pedagogia contra hegemônica, anticolonialista e necessária para levar à discussão justamente o racismo, o sexismo e a opressão de classe que estruturam as sociedades ocidentais e estão presentes também nos meios acadêmicos. Sobre como construiu suas práticas pedagógicas, bell hooks afirma:

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialistas, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo as fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos. (HOOKS, 2017, p. 20)

Um pensamento contra hegemônico, que nos ofereça ferramentas para analisar e atuar contra a subalternização dos povos do norte global encontra apoio em bell hooks, mesmo que ela construa seu discurso a partir de experiências vividas na sociedade estadunidense, que impõe a opressão de raça, classe e gênero a boa parte da sua própria população. Ao inferiorizar os não-brancos, os não-europeus, classificando-os como menos humanos ou animalizando-os, a Europa e posteriormente os EUA estabelecem quem é o dono do discurso e quem deve apenas ouvir e obedecer.

Pensar em diversos sistemas de opressão que se sobrepõem de modo não hierárquico é pensar de modo interseccional. A intelectual brasileira e ativista negra Carla Akotirene define a interseccionalidade como uma perspectiva ou metodologia para pensar, por exemplo, a condição da mulher negra:

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. (AKOTIRENE, 2020, p.19)

A contribuição do pensamento interseccional sobre as realidades dos alunos e alunas do Ensino Médio do Rio de Janeiro os levará a compreensão e ao questionamento de sua localização no entrecruzamento de marcadores sociais, que são na verdade estigmas, relativos à gênero, classe, raça, sexualidade. Os preconceitos, mesmo que não sejam mais tão assumidos e declarados, ainda são operantes e estruturam o funcionamento das instituições e relações sociais. Desse modo, por sermos atravessados por diversas opressões ao mesmo tempo e com a mesma intensidade devastadora, é necessário

identificá-las para, coletivamente, lutar contra elas objetivando uma sociedade onde a liberdade e o amor sejam as estruturas, os meios e os fins.

Por isso bell hooks vem ao encontro do nosso objetivo de desconstruir o ensino burocratizado de uma disciplina originalmente tão vivaz que é a Filosofia, incentivando os discentes a construírem e exporem seus discursos a partir de seus lugares, de suas vivências. E como, conforme ensinou Martin Luther King, o ódio é um fardo pesado demais, deturpa o senso de quem o cultiva e dele a sociedade capitalista está transbordando, são os pensamentos e ações movidos pelo amor que realmente transformarão a sociedade.

3 A ÉTICA AMOROSA

Em seu livro “Tudo sobre o amor: novas perspectivas” (2021b), bell hooks nos apresenta o amor como ação e escolha da vontade. Essa pensadora nos fala de uma necessária ética do amor que cura, que transforma e que liberta para a construção de uma nova sociedade. Assim, a pedagogia engajada, como propositiva de uma educação mais democrática, que ensina a romper fronteiras impostas pela sociedade opressora, que incentiva a autorrecuperação de subjetividades potentes e livres, propõe consequentemente essa nova sociedade onde o ser humano é sujeito e nunca objeto, ou seja, uma sociedade onde o amor e não a vontade de oprimir seja o fundamento. A proposta é educar e amar como práticas da liberdade.

Nesse sentido bell hooks se distancia dos modos mais corriqueiros de dizer o amor, que o associam somente à paixão amorosa que desperta o desejo sexual nas pessoas e cria relações em que a dependência afetiva, o ciúme, a insegurança e a frustração estão no horizonte. A esse sentimento que o senso comum chama de amor ou paixão, bell hooks chama de catexia, que seria o direcionamento de uma força psíquica, a concentração da energia mental, a um determinado objeto real, concreto ou idealizado¹⁶.

As definições de amor nos dicionários tendem a enfatizar o amor romântico, definindo-o primeiro e principalmente como “afeição profundamente terna e apaixonada por outra pessoa, especialmente quando há atração sexual” [...] A maioria de nós aprende desde cedo a pensar no amor como um sentimento. Quando nos sentimos profundamente atraídos por alguém, dedicamos energia mental e emocional à pessoa, isto é, a investimos de sentimentos e emoções. Esse processo de investimento em que a pessoa amada se torna importante para nós é chamado de “catexia”. [...] Todos sabemos que indivíduos que se sentem conectados a alguém pelo processo de catexia frequentemente insistem que amam a outra pessoa, mesmo magoando-a ou negligenciando-a. O que eles sentem é catexia, mas insistem que é amor. (HOOKS, 2021b, p. 45-48.)

O que parece inspirar muitos poetas é essa concepção de amor romântico ou de paixão avassaladora que a vontade não controla, como se fosse produto da flechada de um cupido que brinca de provocar atrações, encontros e desencontros entre duas pessoas que não compartilham qualquer intimidade. Percebido dessa maneira, muitas vezes o amor é celebrado como algo misterioso, indecifrável e fatal, que promove prazer, mas muito sofrimento também porque associado frequentemente às desilusões afetivas e frustrações.

Bell hooks, contrariando essa visão, define o amor de modo que ele esteja associado a uma escolha da vontade, que ele aponte para uma relação construída não para isolar duas pessoas num relacionamento onde só se vê uma à outra, mas para ser abrangente e abraçar

¹⁶ Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/catexia/> Acesso em: 24 set. 2021

a comunidade. Porém, para querer o bem do outro, ou dos outros, é preciso saber o que é estar bem, amar a si mesmo, buscar sua autorrealização. Então o amor-próprio, que não se confunde com egoísmo, é um pressuposto do amor que nos direciona aos outros seres, pois saberemos reconhecê-lo, construí-lo, mantê-lo numa relação impedindo a reprodução do auto ódio.

Assim, o amor é definido como “a vontade de se empenhar ao máximo para promover o próprio crescimento espiritual e o de outra pessoa”. Essa definição do psiquiatra M. Scott Peck, citado por bell hooks no livro antes mencionado, prossegue assim: “O amor é o que o amor faz. Amar é um ato da vontade – isto é, tanto uma intenção quanto uma ação. A vontade também implica escolha. Nós não temos que amar. Escolhemos amar.” (HOOKS, 2021b, p. 47). “O amor é o que o amor faz” é uma afirmação que bell hooks repete várias vezes no livro, assumindo-a como reflexo de seu próprio pensamento. Com a definição de amor relacionado à vontade, decisão, escolha, ela afasta-se da concepção de amor romântico e instintivo, afirmando que o amor que é construído, aprendido e aperfeiçoado na ação diária.

O amor do qual bell hooks fala não é exclusivo dos casais, é o empenho em promover o crescimento espiritual de toda a humanidade e de todos os seres porque percebe o pertencimento do ser humano ao todo, ao cosmos, à natureza. Não é possível agir verdadeiramente de modo amoroso somente com alguns porque há uma transformação do ser daquele que decide amar: “Quando amamos, expressamos cuidado, afeição, responsabilidade, respeito, compromisso e confiança.” (HOOKS, 2021b, p. 55). Desse modo, tendo escolhido amar, essa decisão passa a fundamentar todas as outras escolhas e todas as realizações do ser que ama.

A questão reside em como orientar a vontade para escolher amar numa sociedade que preza o individualismo, a competitividade, a ganância, a violência e a dominação. É preciso transformar o amor que abraça, que acolhe, que promove o crescimento de todos os seres, em fenômeno social. Ou seja, é preciso cultivar outros valores para garantir a própria sobrevivência e dignidade humanas. Por isso, é urgente a construção de uma sociedade em torno de uma ética amorosa e a escola pode ser o lugar desse projeto. Para isso, essa instituição também precisa colocar o amor em ação em todos os seus espaços e procurar banir o desejo de dominar e formatar os sujeitos.

Conforme dito anteriormente nesse trabalho, bell hooks nos apresenta a possibilidade da transformação das aulas em comunidades de aprendizagem ou comunidades pedagógicas. Se entendermos sua concepção de comunidade, perceberemos

que o amor está implicado nessa construção. Mais uma vez ela recorre ao psiquiatra Peck para quem comunidade é a reunião de um grupo de indivíduos

que aprenderam como se comunicar honestamente uns com os outros, cujos relacionamentos são mais profundos que suas máscaras de compostura, e que desenvolveram o compromisso significativo de “alegrar-se juntos, lamentar juntos” e de “deleitar-se uns nos outros, transformar em suas as condições dos outros”. (PECK *apud* HOOKS, 2021b, p. 161-162)

Bell hooks afirma que “Um monte de gente não reconhece que ser professor é estar com as pessoas.” (HOOKS, 2017, p. 222). Essa inaptidão ou inabilidade em “estar com as pessoas” é típica do professor da educação bancária e do professor autoritário que reproduzem fórmulas, que não permitem contestações, que não abrem suas aulas para os discentes como sujeitos e que acabam não associando magistério com prazer. Ao contrário desses, o professor crítico e engajado está sempre em processo de autoatualização, como um discente, e faz da instituição educacional em que trabalha não um asilo e sim local de desafio, de crescimento, de intercâmbio dialógico e de prazer.

Dessa forma, a sala de aula engajada precisa romper com as formas da educação bancária e permitir que o discente tenha voz, relate suas vivências, deixe fluir o diálogo suscitado por um tema significativo ao grupo, afinal, o professor faz parte da comunidade de aprendizagem, então precisa, assim como todos do grupo, ouvir e se pronunciar com respeito.

[...] estamos dizendo que um assunto diferente e mais radical não cria uma pedagogia libertadora; que uma prática simples, como a de incluir a experiência pessoal, pode ser mais construtiva e desafiadora que o simples ato de mudar o currículo. (HOOKS, 2017, p.198)

Para viver segundo uma ética amorosa é preciso se desapegar do poder e da dominação, já que “culturas de dominação cortejam a morte” (HOOKS, 2021b, p.221). O apego à dominação prevalece em muitas práticas de sala de aula: na postura do professor que se coloca como alguém cujo conhecimento é incontestável, que menospreza os saberes dos discentes, que promove a competitividade entre os alunos, seja construindo rankings de notas, seja incitando a rivalidade entre os grupos em sala de aula durante debates, levando estudantes a se portarem como adversários que devem destruir uns aos outros.

Uma comunidade de aprendizagem prefere o diálogo amoroso, as rodas de conversa fraterna ao debate agressivo; prefere ouvir e falar respeitosamente a centralizar-se unicamente na figura do professor; prefere os temas significativos ao grupo e abrir-se aos relatos das vivências de cada um a comunicar conteúdos que não se relacionam à realidade dos discentes. Assim, na sala de aula estarão em movimento todos os ingredientes do

amor: “carinho, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso, confiança, assim como honestidade e comunicação aberta”. (HOOKS, 2021b, p. 47)

Então, uma ética amorosa significa a escolha de determinados valores para orientar as ações e os comportamentos. Refere-se diretamente ao que está em poder dos seres humanos decidirem para as suas vidas, individualmente e em grupo, e que vai conduzi-los aos objetivos de serem livres, viverem bem e plenamente (HOOKS, 2021b, p.123). Esses objetivos são ao mesmo tempo direitos pressupostos da ética amorosa e, para serem realizados, é necessária uma revolução social e moral, pois estas são esferas interligadas. Contudo, não podemos esperar a completa transformação social para começarmos a viver praticando o respeito, a honestidade, a confiança, o cuidado, o carinho, a compaixão. Insistir nessa transformação dos valores pelos quais viver é abrir, devagar, uma brecha no sistema opressor enamorado da morte.

Quando vivemos de acordo com uma ética amorosa, aprendemos a valorizar mais a lealdade e o compromisso com laços duradouros do que o crescimento material. Embora ter uma carreira e ganhar dinheiro continue sendo importante, isso nunca vem antes da valorização e do cuidado com a vida e o bem-estar humanos. (HOOKS, 2021b, p.124).

Praticando esse amor, com todos os seus “ingredientes”, aos poucos nos desapegamos dos excessos que a nossa sociedade preza como fórmulas da felicidade: excesso de bens materiais, de vaidades, de competitividade e ganância, de máscaras sociais, de trabalhos enfadonhos para comprarmos uma felicidade que é considerada uma espécie de mercadoria (a frustração, a insatisfação e o vazio inevitáveis dessa postura são mascarados com mais mercadorias). É necessário romper com a lógica capitalista e não mais se iludir com seus mitos criados para fingir solucionar problemas que são inerentes ao próprio sistema, como o mito da sustentabilidade¹⁷, por exemplo. Capitalismo e amor à natureza são ideias antagônicas. Há grupos, como os indígenas, os quilombolas, e outros, que se relacionam entre si e com a natureza como um todo integrado, um organismo onde todas as partes são igualmente importantes e devem ser preservadas. Por causa dessa visão holística e nada capitalista, esses grupos foram relegados pelo seletivo grupo da humanidade ocidental moderna à categoria de sub-humanidade, segundo o pensador indígena Ailton Krenak (KRENAK, 2020a, p. 10)

Sobre a lógica capitalista, bell hooks afirma que

¹⁷ Ailton Krenak denuncia a farsa ou ilusões produzidas pelas crises de consciência burguesas: “Tem gente que se sente muito confortável se contorcendo no ioga, ralando no caminho de Santiago ou rolando no Himalaia, achando que com isso está se elevando. Na verdade, isso é só uma fricção com a paisagem, não tira ninguém do ponto morto”. (KRENAK, 2020a, P.103)

A ganância subordina o amor e a compaixão; viver com simplicidade abre espaço para eles. Viver com simplicidade é a principal forma de resistir à ganância diariamente. Pessoas de todo o mundo estão cada vez mais cientes da importância de viver com simplicidade e compartilhar recursos. Embora globalmente o comunismo tenha sofrido uma derrota política, as políticas do comum continuam importantes. Todos nós podemos resistir à tentação da ganância. Podemos trabalhar para transformar políticas públicas. Podemos desligar a televisão. Podemos demonstrar respeito ao amor. Para salvar o nosso planeta, podemos parar com o desperdício inconsequente. Podemos reciclar e apoiar estratégias de sobrevivência ecologicamente avançadas. Podemos celebrar e honrar o comunalismo e a interdependência, compartilhando recursos. Todos esses gestos mostram respeito e gratidão pela vida. Quando valorizamos o adiamento da recompensa e assumimos responsabilidade por nossas ações, simplificamos nosso universo emocional. Viver com simplicidade necessariamente intensifica a nossa capacidade de amar. É como aprendemos a praticar a compaixão, afirmando todos os dias nossa conexão com uma comunidade mundial. (HOOKS, 2021b, p.158).

Bell hooks se aproximou bastante do budismo. O monge vietnamita Thich Nhat Hanh é citado diversas vezes em vários de seus livros como uma grande inspiração. Essa inspiração aparece na valorização da vida simples, no desapego aos bens materiais supérfluos, na ruptura com uma cultura do “eu”, na alegria da vida partilhada da comunidade onde todos são um, na percepção de que somos parte do todo e o todo está em nós e por isso cada ser humano - diríamos cada ser vivo - é importante e o agora deve ser vivido como o único tempo de que realmente dispomos.

Assim, a ética amorosa de bell hooks é também um convite à tomada de posição contrária à nossa sociedade capitalista, patriarcal, machista, racista, cujos valores ratificam o egoísmo, o individualismo, a ganância por bens materiais, a dominação, a opressão e, portanto, são contrários ao amor e se coloca como fundamental para a autoconstrução de identidades positivas de indivíduos e grupos que o sistema tenta apagar.

Essa pensadora discute constantemente, em sua obra, a espiritualidade e, embora se refira ao budismo e também ao cristianismo católico em vários momentos, afirma que a ideia de espiritualidade não está atrelada a uma religião específica, nem mesmo à religião de um modo geral:

O indivíduo não precisa ser praticante de uma religião para abraçar a ideia de que existe um princípio que anima o *self* – uma força vital (alguns de nós a chamamos de alma) que, quando alimentada, aumenta nossa capacidade de sermos inteiramente autorrealizados e aptos a nos relacionarmos em comunhão com o mundo ao nosso redor. (HOOKS, 2021b, p. 55)

No texto “Espiritualidade: o amor divino (HOOKS, 2021b)” bell hooks faz referência à obra “A arte de amar”, na qual o autor, o filósofo Erich Fromm, observa que os princípios da sociedade capitalista são incompatíveis com a prática do amor e com a ética amorosa. Para o amor o que vale é o ser; na sociedade capitalista o que vale é o ter.

Até as religiões organizadas reformulam seus princípios para apoiar a lógica capitalista em que se cultua o acúmulo de bens materiais, o enriquecimento, o poder e a dominação. Nesse sentido temos a teologia da prosperidade de igrejas neopentecostais, segundo a qual o enriquecimento material é a graça de Deus na vida do fiel e as doações às igrejas, nessa perspectiva, potencializariam esses ganhos financeiros pessoais, pois seriam demonstrações de fé.

Além de respaldarem a lógica da valorização do ter em detrimento do ser, o fundamentalismo religioso veiculado nos discursos de vários líderes religiosos também apoia e justifica sistemas de dominação como o machismo, racismo e homofobia. “Eles negam a mensagem unificadora de amor que está no coração de todas as principais tradições religiosas”. (HOOKS: 2021b, p. 111)

Felizmente, ressalta bell hooks, contamos com exemplos de grupos e líderes que enfatizam o amor como força que leva à comunhão de todos os seres, que pode criar uma comunidade onde respeito, carinho, afeição, honestidade, compromisso, cuidado, confluem para promover o bem de todos. Bell hooks cita Martin Luther King e Thomas Merton que consideram o amor como forma de realização espiritual que é, ao mesmo tempo, prática: “Compromisso com a vida espiritual exige que façamos mais que ler um bom livro ou ir a um retiro restaurador. Demanda prática consciente, uma disposição de unir a forma como pensamos e a forma como agimos.” (HOOKS, 2021b, p. 115)

Como para nossa pensadora “o amor é o que o amor faz”, ou seja, não importa tanto o que se diz e sim o que se faz, o modo como se vive, o “capítulo do amor”, da carta de Paulo aos Coríntios, lhe diz muito. Ela cita uma passagem em seu livro “Tudo sobre o amor: novas perspectivas”, onde afirma que conheceu a fé cristã na infância e na Igreja entendeu Deus como amor e que o amor é tudo.

Ainda que eu falasse línguas, as dos homens e as dos anjos, se eu não tivesse o amor, seria como sino ruidoso ou como címbalo estridente. Ainda que eu tivesse o dom da profecia, o conhecimento de todos os mistérios e de toda a ciência, ainda que tivesse toda a fé, a ponto de transportar montanhas, se não tivesse o amor, eu nada seria. Ainda que eu distribuísse todos os meus bens aos famintos, ainda que entregasse o meu corpo às chamas, se não tivesse o amor, nada disso me adiantaria. (HOOKS, 2021b, p.117)

O amor é o que dá sentido a tudo, que fundamenta as relações duradouras, os laços mais fortes, onde as pessoas estão conectadas porque querem promover o melhor para todos, porque realmente se importam em cultivar o carinho, o respeito, a honestidade, o cuidado. Retomando Paulo Freire, poderíamos acrescentar que sem o amor a educação também não faz sentido, se consideramos que educar significa potencializar as capacidades

humanas para a realização do melhor. Assim é preciso querer bem ao ser humano. Portanto, só se compromete mesmo com a educação aquele que escolheu amar.

Bell hooks faleceu em 15 de dezembro de 2021, aos 69 anos, em Kentucky, EUA. Seu “último ato” foi em casa, no seu lugar de pertencimento, cercada por familiares e amigos, conforme era sua vontade e conforme sua concepção de morte como parte da vida - sobretudo uma vida vivida a partir de uma ética amorosa, como a dela. Sua família não divulgou maiores detalhes de sua morte, apenas que foi decorrente de longa doença, mas nem essa doença fora alardeada anteriormente. Assim, a imprensa, grupos ativistas, leitores e admiradores de bell hooks foram pegos de surpresa com seu falecimento. A editora Elefante relatou que tentou trazer bell hooks ao Brasil em 2019 e que fora informada de que ela não estava bem de saúde, mas sem receber maiores informações do que estava acontecendo¹⁸.

Conforme escrevera no texto “Perda: amar na vida e na morte” (HOOKS, 2021b, p.220-234), bell hooks enxergava a morte como parte da vida. Essa percepção provavelmente fora construída a partir de sua adesão ao budismo e de sua noção e cultivo da espiritualidade como consciência da integração entre ser humano e o todo. E é o amor, sempre o amor, que empodera para viver bem a vida e a morte, honrando a pessoa que se foi ao continuar seu legado, deixando-se inspirar e mover por suas ideias e, assim, tornando-a presente em nossas vidas sempre.

Nos desesperamos diante da morte, ao mesmo tempo em que nossa sociedade banaliza a morte violenta no cinema, na tv e na mídia em geral. Morte vira entretenimento, espetáculo assim como política de estado contra determinados grupos “indesejáveis” (que são a maioria, em sociedades com desigualdades sociais tão profundas quanto a nossa). Vivemos esse paradoxo pois nossa cultura não valoriza a vida partilhada com amor e vê a morte como castigo ou solução de problemas sociais.

O desespero se apossa sobretudo das pessoas que se deixaram levar completamente por valores que as afastaram de si mesmas, que as fizeram forjar um personagem para agradar aos padrões impostos pela sociedade patriarcal, racista e machista que impede a autenticidade. Morrer sem ter vivido, isto é, viver sem nunca ter encontrado sua verdade,

¹⁸ Em 15 de dezembro de 2021, dia do falecimento de bell hooks a Editora elefante publicou: “Quando recebemos a notícia, demoramos a acreditar. Já sabíamos que bell hooks andava com a saúde fragilizada desde 2019, quando tentamos trazê-la ao Brasil para o lançamento de *Olhares negros*, mas não sabíamos — e continuamos sem saber — nada sobre a gravidade do que a acometia, nem que seu quadro tinha piorado”. Disponível em: <https://elefanteeditora.com.br/obrigada-bell-hooks/> Acesso em 26 out. 2022.

sem nunca ter encontrado o amor tão almejado é o nosso grande medo (HOOKS, 2021b, p. 228).

Nossa sociedade nos impede até de viver o luto, pois precisamos voltar logo ao trabalho, ao consumo, às compras, às alegrias modernas. Não nos sentimos confortáveis quando paramos o ritmo frenético que nos fora imposto pela sociedade capitalista para dar espaço à dor (e às reflexões que dela advém). Na verdade, não nos sentimos à vontade para simplesmente fruir o mundo, a natureza, os eventos, a vida. Impedindo o luto, pede-se que se cale a dor legítima que a morte de alguém amado nos causa (mesmo a morte sendo parte da vida). Essa dor, e não o desespero e o arrependimento por não ter amado, é também reflexo de uma vida vivida com amor.

Dado que o compromisso é um aspecto importante do amor, nós que amamos sabemos que devemos preservar os laços na vida e na morte. Nosso luto, nossa permissão para que sintamos a perda de pessoas que amamos, é uma expressão do nosso compromisso, uma forma de comunicação e comunhão. (HOOKS, 2021b, p.231)

Assim, a partir do que eu aprendi com bell hooks, pelo amor que essa pensadora despertou em mim ao ler seus textos, quero honrar sua presença e celebrar seus legados, deixando que guiem minhas ações como educadora, dentro e fora de instituições escolares. É essa vida amorosa que pretendo construir individual e coletivamente (duas dimensões indissociáveis) e esta pesquisa de mestrado é a expressão disso.

Bell hooks nos diz como aprendeu a viver o amor, na vida e na morte:

Tento diariamente aprender a me despedir das pessoas como se pudéssemos nunca mais nos ver. Essa prática nos faz mudar o modo como falamos e interagimos. É uma forma de viver conscientemente.

A única forma de viver uma vida em que, como canta Edith Piaf, “não me arrependo de nada” é despertando para a consciência do valor do modo de vida correto e da ação correta. Entender que a morte está sempre conosco pode servir como um lembrete fiel de que o tempo para fazer aquilo que queremos fazer é sempre agora, e não algum futuro distante e inimaginável. [...]

Quando vivemos plenamente no presente, quando reconhecemos que a morte está sempre conosco, e não apenas no momento em que damos nosso último suspiro, não ficamos devastados por acontecimento que não podemos controlar. [...]

A morte está sempre ali para nos lembrar que nossos planos são transitórios. Ao aprender a amar, aprendemos a aceitar a mudança. Sem mudança, não podemos crescer. Nosso desejo de crescer no espírito e na verdade é como nos posicionamos diante da vida e da morte, prontos para escolher a vida. (HOOKS, 2021b, p.233-234).

O que devemos fazer enquanto a morte não chega naturalmente é fruir os acontecimentos que a vida nos proporciona, ou seja, viver o presente plenamente, pois os arrependimentos por não ter amado, por não ter sido autêntico, serão inúteis. Só dispomos dessa vida e desse momento que é o agora, então ousemos amar, ousemos ser plenos,

realizar nossa verdade e lutemos por uma sociedade onde o amor seja o fundamento. E essa luta ocorre também dentro da sala de aula!

3.1 Eros pedagógico

Bell hooks, que desde a infância queria ser escritora e não professora, começa a se apaixonar pela educação como prática da liberdade, que significa a educação que leva ao reconhecimento dos sistemas de opressão e à percepção de que eles podem ser quebrados; educação que reconduz discentes e docentes à condição de sujeitos de sua história, que permite que as vivências reais sejam problematizadas em sala de aula para que se tornem conscientes e transformáveis, que permite ao docente experimentar o magistério como prazer e a sala de aula como comunidade amorosa.

Ela afirma que “Alimentando o autodesenvolvimento e a autorrealização dos estudantes em sala de aula, logo aprendi a amar o magistério. Eu amava os estudantes. Amava a sala de aula.” (HOOKS, 2020a, p.26). Decidiu escrever sobre o processo de construção de sua prática pedagógica, profundamente influenciada pela pedagogia crítica do pensador brasileiro Paulo Freire, e “as conexões entre pedagogia engajada e questões de raça, gênero e classe social” (HOOKS, 2020a, p.26). Assim, em 1994 escreve o primeiro livro da trilogia sobre educação: “Ensinado a transgredir – a educação como prática da liberdade”.

A paixão pela sala de aula a leva à construção desse espaço como um espaço de diálogo, entusiasmo e prazer compartilhados pelo grupo do qual fazem parte discentes e docentes. Nesse sentido, educar é um ato de amor, educar é erótico porque vem do desejo que conecta, que quer o bem, que melhora o outro e promove a autoatualização e autorrealização, conforme afirma no texto “Eros, erotismo e o processo pedagógico”:

A compreensão de que Eros é uma força que auxilia o nosso esforço geral de autoatualização, de que ele pode proporcionar um fundamento epistemológico para entendermos como sabemos o que sabemos, habilita tanto os professores quanto os alunos a usar essa energia na sala de aula de maneira a revigorar as discussões e excitar a imaginação crítica (HOOKS, 2017, p.258).

Nesse texto bell defende uma pedagogia que “ousa subverter a cisão entre mente e corpo e nos permite estar presentes por inteiro – e, conseqüentemente, com todo o coração – na sala de aula” (HOOKS, 2017, p.256). Assim, ao afirmar que o corpo é imprescindível, bell hooks se afasta da educação tradicional, construída a partir do “dualismo metafísico ocidental”, (HOOKS, 2017, p.253) e dos paradigmas acadêmicos que negam o caráter

pedagógico de Eros e elegem uma mente sem corpo para encontrar verdades absolutas. Se o corpo é negado, são negadas também as experiências vividas por ele e, por isso, não podem adentrar na sala de aula os saberes produzidos por mentes-corpos que foram violentados, inferiorizados, marginalizados e trazem suas dores, seus traumas e processos de re-existências para narrar.

Também não têm espaço nos currículos escolares, apesar da lei 11.645/08, os conhecimentos dos povos não-europeus que foram colonizados e escravizados para garantir o sucesso do capitalismo no mundo a partir da modernidade. Suas filosofias não são reconhecidas como tais, seus conjuntos de conhecimentos são taxados de pouco ou nada rigorosos. Geralmente estes são desqualificados como primitivos, bárbaros, pueris e apresentados como concepções de mundo exóticas e fantasiosas.

Assim, o dualismo reinante na concepção ocidental de ser humano e de mundo se choca com a visão holística e animista de povos originários brasileiros. A inseparabilidade entre corpo e alma, a concepção de que somos parte do cosmos, de que tudo tem ânima e interage necessariamente para manter-se em equilíbrio - equilíbrio quebrado justamente pela visão moderna de que o homem é mestre e possuidor da natureza, de que somente o homem tem dignidade, de que os outros seres são despossuídos de alma - são ideias que pressupõem uma outra humanidade. Essas filosofias taxadas pejorativamente de animistas estão bem distantes do padrão estabelecido pela modernidade que é mecanicista e antropocentrada.

O pensador indígena Ailton Krenak, em seu livro “A vida não é útil”, reflete sobre a condição das humanidades diante da pandemia de covid-19 e afirma que

Esse vírus está discriminando a humanidade. Basta olhar em volta. O melão-de-são-caetano continua a crescer aqui do lado de casa. A natureza segue. O vírus não mata pássaros, ursos, nenhum outro ser, apenas humanos. Quem está em pânico são os povos humanos e seu mundo artificial, seu modo de funcionamento que entrou em crise. É terrível o que está acontecendo, mas a sociedade precisa entender que não somos o sal da terra. Temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade. [...] esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam se manter agarrados nesta Terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. Esta é a sub-humanidade: caçaras, índios, quilombolas, aborígenes. (KRENAK, 2020a, p.81-83)

Segundo Krenak a humanidade moderna ocidental vive a ilusão do antropocentrismo e não percebe o quão somos apenas um dos elementos do cosmos e, em verdade, um elemento que não faz falta. Ao contrário, e isso foi verificado quando vivemos

o isolamento social devido à pandemia de covid: a biodiversidade respirou aliviada sem nossa presença; a qualidade do ar melhorou, ficou menos poluído e até praias consideradas impróprias ao banho tornaram-se próprias, pois os inadequados éramos nós, que agimos como o pior dos vírus, destruindo tudo por onde passamos, inclusive outros humanos, como se fossemos incapazes de amar de verdade.

Noguera, em seu livro “Por que amamos” (2021), nos apresenta várias histórias de amor das mitologias grega, indígena, africana, hebraica e também da literatura e da história, tecendo reflexões filosóficas sobre esse fundamental motor da vida humana, levando-nos a desnaturalizar o modo como o sentimos e o entendemos. Percebemos que são diversas as visões do amor e as maneiras de amar, mas todas apresentam algo em comum que é a busca de conexão que o amor promove, a busca de plenitude, de realização. Em algumas culturas o sentido de pertencimento, a percepção de que se é parte do todo, promove a concepção de que os eventos e seres importantes são sempre presenças, como os ancestrais. Esses não são o passado, eles estão aqui em nós o tempo todo.

Entre o povo Degara, do Oeste da África, por exemplo, amar relaciona-se a escutar, ou estar à disposição das necessidades do outro. Assim, não se trata de uma emoção, um arrebatamento individual e passageiro, ao contrário, é um processo de conhecimento do outro e de autoconhecimento que perdura pois significa construção de intimidade e compartilhamento de propósitos. O forte sentimento de comunidade leva as pessoas a se perceberem como seres necessariamente interligados, onde a harmonia depende da colaboração de todos, pois “amar exige apoiar e ser apoiado por outras pessoas, inclusive os ancestrais” (NOGUERA, 2021, p.33).

Já a mitologia Tupi nos oferece a história de Jaci, a deusa Lua, e a jovem Naiá. Esta fazia de tudo para ser chamada pela Lua e ser transformada em estrela. Um dia ao ver Jaci refletida nas águas do rio, mergulhou e acabou se afogando. A Lua se sensibilizou com o amor que Naiá nutria por ela e a transformou na flor aquática vitória-régia, que tem forma de coração quando jovem. Essa narrativa ilustra o poder transformador do amor, “podemos pensar, com isso, que um encontro amoroso é um convite para a mudança. O amor possui a capacidade de fazer com que o amante se transforme, cresça, torne-se mais potente – tanto quanto uma vitória-régia, uma das maiores flores que existem.” (NOGUERA, 2021, p. 148)

Dentre as divindades Iorubás cultuadas no candomblé e na umbanda, as mais associadas ao amor são Oxum e Iemanjá. As narrativas sobre esses e os outros orixás, assim como sobre o modo de cultuá-los, são transmitidos e atualizados de geração para geração,

na tradição da oralidade. Assim, há detalhes que aparecem em uma narrativa, outros em outra..., mas em todas Oxum e Iemanjá são orixás do elemento água, associadas aos relacionamentos amorosos, conjugais e à fecundidade. Iemanjá, rainha do mar, dona das águas salgadas, seria maternal, protetora, acolhedora, sendo também mãe de outros orixás como Ogum, Oxóssi, Xangô, Omolu, Oxum, entre outros. Ela gera o sentimento de amor de família e união. Já Oxum, divindade da água doce, dos rios e cachoeiras, elemento essencial à vida, está associada ao amor mais sensual e responsável por acalmar o turbilhão de emoções que invade a vida das pessoas. Ambas são divindades femininas, das quais se ressalta a questão da fertilidade, maternidade, da fartura e do poder não violento, mas eficaz. Assim, sob sua ingerência, o amor é essencial à vida, promove a união, gera frutos e realiza as pessoas e a comunidade.

Podemos recorrer aos tão celebrados gregos antigos para entender a dinâmica realizadora do Eros que bell hooks coloca em ação em sua pedagogia engajada. Quer regressemos ao deus primordial cantado por Hesíodo, ao Eros filho de Afrodite, ao mito do Andrógino contado por Aristófanes ou ao filho de Poros e Pênia cuja história fora contada por uma sacerdotisa à Sócrates e este a recontou no banquete, narrado no famoso diálogo “O Banquete”, de Platão, teremos narrativas onde a divindade, de alguma maneira, significa movimento de criação, de busca de satisfação e de plenitude¹⁹.

Se recorrermos ao poeta Hesíodo em “Teogonia – A origem dos deuses” (HESÍODO, 1992), veremos Eros, um dos deuses primordiais que, assim como Terra e Tártaro, surge do Caos. Nessa narrativa Eros é o mais belo dos deuses e responsável por toda geração, por toda ação, tanto dos homens quanto dos outros deuses, organizando a existência. Assim, o amor tem o poder de unir, conectar os seres para produzir novas realidades.

Sim bem primeiro nasceu Caos, depois também
Terra de amplo seio, de todos sede irresvalável sempre,
Dos imortais que têm a cabeça do Olimpo nevado,
E Tártaro nevoento no fundo do chão de amplas vias,
E Eros: o mais belo dentre os Deuses imortais,
Solta-membros dos Deuses todos e dos homens todos
Ele doma no peito o espírito e a prudente vontade.
Do Caos Êrebo e Noite negra nasceram,
Da Noite aliás Éter e Dias nasceram,
Gerou-os fecundada unida a Êrebo em amor
(HESÍODO, 1992, p. 111)

¹⁹ Renato Nogueira apresenta as narrativas de Eros no capítulo “O Amor platônico” e no capítulo “A verdadeira face do amor”, em seu livro “Por que amamos” (2021).

Já na narrativa de Eros e Psiqué, onde Eros é filho de Afrodite, temos a união entre a alma e o amor e algumas orientações sobre como cultivar essa união, como a manutenção do cuidado e da confiança. Esse mito nos leva a entender que o amor faz parte da alma humana e que nos realizamos a partir desse afeto e da vontade de mantê-lo vivo.

A história de Eros e Psiqué, resumidamente, conta que ele seria filho belíssimo de Afrodite e que, a pedido de sua mãe, deveria castigar Psiqué, uma ninfa que rivalizaria com Afrodite em beleza. Eros deveria fazer com que Psiqué se apaixonasse por um monstro. Contudo, Eros se atrapalha, flecha a si mesmo e se apaixona pela ninfa. Para que sua mãe não castigasse Psiqué, Eros não revela à sua amada sua identidade e se encontra com ela no escuro, sempre a orientando que nunca visse seu rosto. Psiqué fica curiosa e enquanto Eros dorme ela acende uma lamparina, vê seu rosto, fica maravilhada com tamanha beleza e se fere com uma de suas flechas, se apaixonando por ele, mas deixando o óleo quente queimá-lo. Eros acorda e vai embora dizendo que o amor não vive sem confiança. Depois de apelar à Afrodite e cumprir tarefas difíceis, com a ajuda de Zeus, Psiqué se reconcilia com Eros. Finalmente Afrodite aceita o relacionamento do casal e Eros e Psiqué jamais se separam. Conclui-se que o amor e a alma são inseparáveis.

No mesmo diálogo de Platão há a narrativa do mito do Andrógino, contada por Aristófanes: no começo os seres humanos eram duplos e redondos (duas faces, quatro braços e pernas, dois órgãos sexuais: ou dois masculinos, ou dois femininos ou um masculino e um feminino). Esses seres eram fortes, rápidos e queriam afrontar Zeus tentando subir até o Olimpo. Zeus, furioso, cortou-os ao meio com seu raio. Assim passamos a ter seres com apenas uma face, dois braços, duas pernas e um órgão sexual. Acontece que esse ser partido sente falta de sua outra metade e vive a procurá-la. Quando a encontra, abraça-se a ela eternamente no intuito de sentir-se completo novamente. Daí a ideia de que a felicidade depende de encontrar sua cara-metade. Observe-se que nesse mito as duas metades que se completam podem ter o mesmo sexo.

Diotima de Mantinéia, por sua vez, faz Sócrates entender que Eros não é em si nem belo e nem bom, mas busca o belo e o bom porque possui duas características aparentemente opostas, mas que em verdade são complementares: a carência e o recurso. Por essas características o amor está sempre em busca do que lhe completa. Como para Sócrates o que há de mais belo e melhor no mundo é a sabedoria, o amor move-nos em sua busca. Assim, aprender é uma busca, movida pelo amor, e a educação, como movimento de ensino-aprendizagem, é uma ação amorosa.

Se o amor é a força que nos empurra para o que não temos, e o que não temos é o belo e o bom, e sendo a sabedoria a coisa mais bela que existe, o amor quer

mesmo é atingir o conhecimento. Assim, o amor é, antes de tudo, um projeto de investigação. É filosofia. [...] O que podemos tirar de lição do diálogo de Platão, entretanto, é que há outros tantos significados para o amor. Para ele, o termo tem muito a ver com a etimologia da palavra filosofia. Filo é originária de *philia* – um dos termos para o amor em grego-, e *sofia* significa saber ou conhecimento. [...] Por isso, devemos aprender como o filósofo ateniense que, antes de tudo, não somos seres incompletos: não precisamos desesperadamente encontrar nossa outra metade perdida pelo mundo. No entanto, todos carregamos o desejo por algo que não temos. E, de tudo o que falta a nós, seres humanos, não há nada melhor do que o desejo de aprender o que ainda não se conhece. E a esse desejo também chamamos amor. (NOGUERA, 2021, p. 107-109).

Os gregos possuem também as palavras *ágape* e *philia* para denominar o amor. Então, o amor está na origem da *philosophia* e isso deveria nos impedir de tratá-la como doutrina, como conjunto de conhecimentos prontos e acabados. Se é amor, é busca incessante, jamais conquista orgulhosa. Em sala de aula da Educação Básica, pela pressão de “passar” conteúdos, corremos o risco de esquecer que filosofar é amar o saber, ou seja, é desejar algo que não temos e do que nunca seremos donos. Assim, não se busca a sabedoria só com a mente, se busca também e primeiramente com o coração (ou com a alma).

A ausência de amor significa uma grande dificuldade de ir ao encontro do outro, tornando árida a relação entre as pessoas. A ação amorosa, isto é, aquela movida pelo desejo e vontade de realizar-se assim como de realizar e fazer feliz os outros seres, é o que prevalece na pedagogia engajada porque entende a educação como ação política comprometida com a liberdade e o melhor do ser humano e não com os interesses do mercado de trabalho ou com a manutenção do status quo.

Essa educação que nega o corpo, que supervaloriza a razão ocidental e que inferioriza outros saberes, se impôs como modelo de eficácia pedagógica. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2002), a modernidade produziu a monocultura do tempo, do saber e a essencialização das diferenças: há modos de ser que são taxados como primitivos (como as culturas indígenas); há o conhecimento classificado como superior e verdadeiro (as ciências, a filosofia e a arte europeias), o que estiver fora desse padrão é ignorância; há a racialização dos grupos humanos e a naturalização da dominação de um grupo sobre o outro. Assim, com a colonização, a compreensão ocidental, do mundo tornou-se hegemônica.

Como romper a resistência de alunos apegados a essas referências? apegados à fórmula tradicional de ensinar e aprender, à educação bancária, mesmo a considerando enfadonha? Como criar as comunidades de aprendizagem quando temos toda estrutura institucional voltada para a valorização dos conteúdos (em sua maioria eurocentrados),

memorização, provas, classificações, rankings, competitividade, individualismo (valores capitalistas)? Como romper com esses valores se a sociedade, como um todo, se desenvolve a partir deles? Como entusiasmar pela busca do saber, pela autoatualização se desvaloriza-se o fazer do professor, sobretudo da Educação Básica, onde tudo começa e ele é transformado em trabalhador burocrático que não tem prazer nem em ensinar e nem em aprender? (HOOKS, 2017, p.23).

É preciso encontrar ou produzir as brechas por onde forçar o caminho. Mas não basta a força do professor democrático; o esforço deve ser coletivo, dentro e fora da escola. A luta por uma escola democrática, por uma educação como prática da liberdade está necessariamente vinculada à luta por uma outra sociedade sem opressão, sem discriminação de raça, gênero e sem exploração de classe. Deve-se lutar nos dois *fronts* ao mesmo tempo. Assim, segundo bell hooks, o livro “Ensinando a transgredir”²⁰ não é um livro somente para professores, ele deve ser também lido pelos alunos. O livro traz “ensaios que ressaltam que o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio...” (HOOKS, 2017, p. 21).

Sua pedagogia surge na encruzilhada de engajamentos teóricos e vivências de classe, raça e gênero, então se constrói na interação das pedagogias decoloniais, críticas e feministas. Essa mistura complexa possibilita construir novas maneiras de dar aulas a grupos diversificados porque acolhe as diferenças sem estereotipá-las, fazendo com que se questione a estigmatização de indivíduos e grupos. E não há receita, cada sala de aula é diferente e requer uma maneira de interagir, mas o diálogo é fundamental para que esse encontro seja significativo.

Bell hooks sugere a forma e, em certa medida, o conteúdo que podem ressignificar as aulas. Ela levou literatura negra para sua sala de aula; acolheu também os temas do sexismo, do machismo, da condição da mulher negra, para o debate porque os conteúdos devem dialogar com a realidade dos discentes. Ela, professora de literatura e educadora engajada, percebeu a possibilidade de trabalhar esses temas emergentes em suas aulas com autoras negras e dando voz aos alunos. E como cada grupo tem suas características, seu contexto, as situações existenciais que provocarão as problematizações vão sempre variar, cabendo ao docente percebê-las para propor sua análise e reflexão²¹. O importante então,

²⁰ São ensaios escritos separadamente para diversos contextos e depois reunidos em livro e que nos apresentam a bell hooks devotada à educação e à pedagogia engajada.

²¹ Nesse sentido podemos pensar nas leis 10.639/2003 e 11.645/08 que estabelecem o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na educação básica brasileira. Considerando o fato da maioria da nossa população ser autodeclarada negra e o processo de apagamento das populações indígenas, suas histórias e culturas, essas leis podem ser brechas para que uma educação antirracista e decolonial aconteça.

é a abertura que o eros pedagógico promove nos docentes e discentes: para se conhecerem, se escutarem e se ajudarem em seus processos de autorrecuperação.

3.2 A raiva e o amor – os afetos para uma educação libertadora

Dentre os autores que influenciaram bell hooks, alguns dos que mais contribuíram para a sua valorização dos afetos na construção da luta contra as opressões e para a sua concepção de amor como fundamento da educação democrática e libertadora foram o educador Paulo Freire, o monge budista Thich Nhat Hanh, o pastor batista Martin Luther King Jr e Erich Fromm que define o amor como uma arte que precisa ser praticada para ser aprendida e aperfeiçoada (definição abraçada por bell hooks). Desse modo, os afetos, inclusive o amor-ação, nos tiram da passividade e nos lançam no mundo como sujeitos.

A pedagogia engajada que bell hooks pratica e propõe valoriza o ser humano e, assim como Paulo Freire, associa afetividade com cognoscibilidade. Desse modo, em sala de aula a mobilização dos afetos pode levar ao aprendizado significativo e à construção de laços de amor e respeito entre estudantes e professores. Porém, mais do que uma tática para que se alcance a aprendizagem, as relações afetivas positivas em sala de aula são também fins, pois uma educação democrática e libertadora visa a humanização dos seres humanos que foram brutalizados pelo sistema capitalista que é racista, machista e preconceituoso.

No seu livro “Ensinando a transgredir”, bell hooks declara que Paulo Freire e Thich Nhat Hanh são os dois professores cujas obras a tocaram profundamente desde o começo de sua graduação. Ela aproxima o pensamento desses mestres ao afirmar que a filosofia de Nhat Hanh “é semelhante à insistência de Freire na “práxis” – agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo”. (HOOKS, 2017, p. 26)

Em sua obra, Thich Nhat Hanh sempre compara o professor a um médico ou curador. Sua abordagem, como a de Freire, pede que os alunos sejam participantes ativos, liguem a consciência à prática. Enquanto Freire se ocupa sobretudo da mente, Thich Nhat Hanh apresenta uma maneira de pensar sobre a pedagogia que põe em evidência a integridade, uma união de mente, corpo e espírito. Sua abordagem holística ao aprendizado e à prática espiritual me permitiu vencer anos de socialização que haviam me levado a acreditar que a sala de aula perde importância quando os alunos e professores encaram uns aos outros como seres humanos “integrais”, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver o mundo. (HOOKS, 2017, p 26-27)

Como a raiva e o amor podem estar juntos e presentes na pedagogia engajada? Paulo Freire nos fala da raiva justa, ou seja, do sentimento de indignação despertado diante

de situações como a miséria, as opressões, o racismo, o machismo, as injustiças. O importante, diz ele, é não deixar a raiva se transformar em raivosidade ou odiosidade, pois nesse ponto teria envenenado o espírito de quem se indignou e este não conseguiria organizar seu pensamento e suas ações para resistir e lutar contra o que o indignou. O ativismo sem consciência quebra vidraças, mas não quebra estruturas.

Contudo, essa raiva justa é fundamental, pois ela vem primeiro, ela nos movimenta, nos tira do lugar. Depois é preciso entendê-la, organizar as forças, as estratégias e agir; ela é indispensável para não se cair no diletantismo tão comum entre os que não praticam seus discursos. A ideia de um mundo mais bem formado a partir de ações amorosas é construída quando essa raiva justa, tornada consciente, leva a perceber que a violência que poderia advir de um descontrole assemelharia o oprimido ao opressor. As diversas formas de violência, a intolerância, a inferiorização, são armas do opressor e se se quer uma sociedade livre, essas armas não podem dela fazerem parte. É preciso prezar pela eticidade das ações para criar uma sociedade em outras bases.

Assim, amor e raiva são importantes e a eles temos direito:

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a história como tempo de possibilidade e não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser, não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. (FREIRE, 2021, p.73-74)

Martin Luther King é mencionado em várias obras de bell hooks, mas é sobretudo no livro “Tudo sobre o amor” que a influência de King pode ser mais bem percebida na afirmação da necessidade da prática de uma ética amorosa, que francamente contraria os valores da sociedade capitalista, para construção do que ele chama de comunidade amada. Esse ativista e pastor batista americano nasceu em 15 de janeiro de 1929 e foi assassinado em 4 de abril de 1968 porque seu ativismo pelos direitos civis dos negros americanos e sua luta antirracista incomodou a sociedade racista e supremacista branca, mesmo pregando a não-violência.

O que Paulo Freire, Thich Nhat Hanh e Martin Luther King têm em comum? A compreensão de que o amor é o fundamento das ações libertadoras e das lutas por uma sociedade sem opressões. É o amor, com todos os sentimentos e atitudes que dele derivam, que deve estruturar a sociedade e não a desigualdade social, o racismo e o machismo, que são as opressões estruturais da sociedade moderna capitalista. Consequentemente é o amor

a base da educação dentro de uma pedagogia crítica e engajada, visto que essa objetiva a libertação dos educandos e sua transição de objetos a sujeitos.

Assim como Martin Luther King em sua afirmação da necessidade de um amor universal que sustentaria a sociedade mais justa e feliz, Thich Nhat Hanh afirma o valor positivo do amor, mas ressalta que a raiva é uma emoção humana, natural e necessária. Aproximando-se dessa concepção, o filósofo e educador Paulo Freire afirma o valor da justa raiva, ou indignação, para propulsionar a luta organizada contra as opressões e afirma o amor como orientador e finalidade das ações pedagógicas. Aqui finalidade e meio se confundem porque se quer construir uma sociedade mais justa, fraterna e livre através de ações justas, fraternas e libertadoras.

Sobre o poder redentor do amor bell hooks afirma:

O amor redime. Apesar de todo o desamor que nos cerca, nada tem sido capaz de bloquear nosso desejo pelo amor, a intensidade do nosso anseio. A compreensão de que o amor redime parece ser um aspecto resiliente do saber do coração. O poder curativo do amor redentor nos atrai e nos convoca em direção à possibilidade de cura. Não podemos dar conta da presença do saber do coração. Como todos os grandes mistérios, somos todos misteriosamente convocados a amar, independentemente das condições de nossa vida, do grau de nossa depravação ou desespero. Sem esperança, não podemos regressar ao amor. Rompendo com nosso senso de isolamento e abrindo a janela da oportunidade, a esperança nos dá uma razão para seguir adiante. É uma prática do pensamento positivo. Ser positivo, viver um estado permanente de esperança, renova o espírito. Renovando nossa fé na promessa do amor, a esperança é nossa cúmplice. (HOOKS, 2021b. p.247).

Nesse trecho do texto “Cura: o amor redentor”, bell hooks nos fala do poder curativo do amor, ou seja, de sua capacidade de promover a autorrecuperação da qual falamos antes nessa dissertação, e ir ao encontro da história, do valor, da identidade autêntica e positiva daqueles que foram, e são ainda hoje, subjugados por diversas formas de opressão. O amor, sendo mais do que sentimento, sendo ação, pode ser percebido nas atitudes que unem, que conectam os seres, que confortam o corpo e a alma, pois acolhem, abraçam, satisfazem, se solidarizam, escutam, fortalecem. São as atitudes que promovem a transformação das pessoas e da sociedade, que as fazem ter esperanças, mesmo que a luta pela transformação da sociedade seja árdua, por vezes dolorosa, feita de decepções e pequenas vitórias que exigem de nós também um pouco de força. E tudo começa com a nossa indignação.

Segundo Paulo Freire, a raiva justa ou legítima, que é a indignação, ocorre porque, concebendo o ser humano como um ser inconcluso, que se constrói à medida que vivencia e interpreta a realidade, fazendo de si seu próprio projeto, percebe que a sociedade capitalista nega essa liberdade quando explora, inferioriza e transforma todos em objetos

para o bel prazer de uma elite, impondo um destino de exploração, miséria e injustiças traçado para determinados grupos.

Freire localiza os problemas dessa sociedade no capitalismo e sua ética do mercado em que a mercadoria e o capital acumulado valem mais do que a vida. Sua pedagogia crítica visa ajudar a desconstruir a ideologia do fatalismo que é interiorizada pelo oprimido e visa sua transição de objeto a sujeito através de uma leitura crítica e política do mundo. Assim, Freire afirma uma ética universal do ser humano que estabelece sua dignidade como princípio e é essa ética que o impede de transformar a justa raiva em odiosidade ou raivosidade, pois esta desencadeia a violência, a vingança e a vontade de combater a opressão com opressão, alimentando um círculo sem fim de violências e desumanização.

Essa ética é inseparável da prática educativa. É nesse sentido que o educador é aquele que forma não só na sala de aula, mas também quando está fora dos muros da escola. Suas ações são exemplares: ele deve praticar o que pensa; sua vida é a prática de seu discurso, ou é uma vida sem coerência. Assim, o docente crítico e engajado educa quando reivindica melhores condições de trabalho, educação pública de qualidade, quando participa do sindicato, quando faz greve e se ausenta da sala de aula, mas faz seus estudantes entenderem que só a luta muda a vida. Toda a ação educativa deve ser consciente:

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo [...] Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade.” (FREIRE, 2021, p 20-41)

Somos capazes de ter raiva porque somos capazes de amar. Para realizar o amor, e amor é ação, é preciso se posicionar contra tudo o que enfraquece, limita e oprime o ser humano. Quando percebemos que há situações que negam a humanidade do ser humano, a indignação toma lugar. É a justa raiva. Ela é justa porque foi suscitada por eventos que querem nossa morte e nós queremos a vida. Não é possível ficar impassível diante de certas situações, a não ser que as julgemos naturais. Para desnaturalizar a realidade e descolonizar, libertar as mentes, a pedagogia crítica e engajada precisa ganhar espaço entre os docentes.

O monge budista vietnamita Thich Nhat Hanh também nos fala de amor, mas ressalta a importância da raiva afirmando-a como uma emoção primária que faz parte do ser humano, um mecanismo orgânico de defesa que precisa ter seus efeitos controlados

pela mente para que não nos envenene e desequilibre. Thich Naht Hanh, nascido em 11 de outubro de 1926 e falecido em 22 de janeiro de 2022, apenas 37 dias após o falecimento de bell hooks, de quem fora mestre, pertencia ao budismo engajado que ele define da seguinte maneira, no artigo “O que é o budismo engajado?” para a Revista Bodisatva:

O termo “budismo engajado” foi criado para restaurar o verdadeiro significado do budismo. Budismo engajado é simplesmente o budismo aplicado em nosso dia a dia. Se não é engajado, não pode ser chamado budismo. As práticas budistas não devem ser feitas somente nos monastérios, centros de meditação e institutos budistas, mas em qualquer situação na qual nos encontremos. Budismo engajado significa atividades do dia a dia combinadas com a prática da plena consciência. Existe uma real necessidade de levarmos o budismo para a sociedade, especialmente quando você se encontra em uma situação de guerra ou injustiça social.

Durante a guerra do Vietnã, tornou-se muito claro que deveríamos praticar o budismo engajado para que a solidariedade e a compreensão pudessem se tornar parte da vida do povo. Quando sua vila é bombardeada e destruída e quando seus vizinhos se tornam refugiados, você não pode simplesmente continuar a praticar a meditação sentada na sala de meditação. Mesmo que o templo não tenha sido bombardeado e a sua sala de meditação esteja intacta, ainda assim você poderá ouvir os gritos das crianças feridas e ver a dor dos adultos que perderam suas casas. Como é que você pode permanecer sentado lá de manhã cedo, à tarde e à noite? É por isso que você tem que encontrar um jeito de levar a sua prática para a vida cotidiana e sair para ajudar as outras pessoas. Você pode fazer tudo o que for possível para aliviar o sofrimento [...]. (NHAT HANH, não datado, não paginado)

Suas obras sobre o budismo e ensinamentos para uma vida feliz, questiona o pensamento moderno ocidental, seus valores e as práticas que a sociedade capitalista utiliza para prevalecer sobrepondo os interesses de uma minoria aos da maioria das populações do mundo, situações que geram nossa indignação. Contudo, mesmo diante do cenário de exploração, miséria e opressão imposto pela modernidade ocidental, o monge afirma a necessidade da transformação através da não-violência:

Vivemos em um mundo violento e reproduzimos, desde muito cedo, sem nos darmos conta, essa violência nos pequenos gestos do cotidiano, na relação com nossos parceiros, filhos, família, companheiros de trabalho, pessoas com quem cruzamos na rua. Regamos abundantemente a semente da raiva existente dentro de cada um de nós, e nos descuidamos das sementes do amor, da compaixão, da doçura, da solidariedade. Solidificamos os hábitos agressivos e recebemos agressão de volta, num processo sem fim. (NHAT HANH, 2003, p. 8)

Em seu livro “Como lidar com a raiva”, Thich Naht Hanh afirma que esta emoção, assim como o amor, são sementes que fazem parte de nossa natureza e que, se regadas vão se desenvolver. A raiva, então, apesar de poder ser destrutiva, também é uma reação de defesa importante e que não podemos evitar sentir diante de algumas situações. No entanto, deveríamos cuidar para que essa energia negativa, de desagregação e desequilíbrio, não tome conta de nós. Não vamos conseguir eliminar a raiva, pois ela não passa pela

consciência, mas podemos fazer com que a energia positiva do amor a envolva e transforme em atitudes construtivas impedindo as reações imediatas e impensadas de agressividade e violência. Então, segundo Naht Hanh, é possível que raiva se transforme em amor e amor em raiva, pois são orgânicos e tudo o que é vivo muda e se transforma. Controlar os efeitos dessa emoção está em nosso alcance e fazemos isso quando nos mantemos vigilantes, ou seja, quando buscamos fazer e dizer tudo de modo consciente.

Assim, a raiva é como um bebê: precisa ser acolhido e cuidado. Nesse gesto de cuidado com a raiva, procuramos entendê-la melhor, saber por que essa semente germinou tanto em nós já que em cada indivíduo um mesmo evento pode desencadear reações de raiva e outros não. Então, a culpa principal da raiva não são os outros e sim nós mesmos que regamos essa semente quando não ficamos atentos aos nossos sentidos e atitudes.

É muito difícil gostar da raiva, mas, se você souber cuidar dela, souber cozinhá-la, a energia negativa da raiva se transformará na energia positiva do entendimento e da compaixão. [...] Abrace a raiva com bastante ternura. Ela não é sua inimiga, ela é seu bebê. Ela é como seu estômago ou seu pulmão. Quando tem algum problema no pulmão ou no estômago, você não pensa em jogar o órgão fora. O mesmo acontece com relação à raiva. Você a aceita porque sabe que pode cuidar dela. Você é capaz de transformá-la em energia positiva. (NHAT HANH, 2003, p.27-28)

À primeira vista parece que o monge nos encaminha para a resignação diante de situações ruins. Aceitar os eventos tais como eles acontecerem é uma atitude sábia se forem situações que não dependem de nós. Porém, as situações descritas por Thich Naht Han dos horrores da guerra do Vietnã, não são desse tipo que independem da vontade humana. O que é criado pelo ser humano dependeu de sua vontade e outros seres humanos podem tentar interferir. Aplicar o entendimento, a compaixão, a solidariedade e outras atitudes e sentimentos afins aos que sofrem as opressões é dever de todas as pessoas que reconhecem a dignidade do ser humano em si e nos outros.

É seu dever ético também não aceitar, não naturalizar o sofrimento causado por atitudes violentas, raivosas, humilhantes de outros seres humanos. A raiva está em nós e floresce em demasia, desencadeando ações violentas e desespero que nada resolvem, se a regamos demais. Mas se a acolhemos e pensamos conscientemente nela, sua energia se organiza e permite a criação de estratégias para a transformação da sociedade e das pessoas. Nesse processo de pensar para entender, o perdão acontece (como afirma também Martin Luther King, perdoamos o ser humano, mas não esquecemos sua ação negativa).

No intuito de transformar a sociedade, se ao invés de compaixão, ofereço agressividade e violência, vingança, eu alimento o ciclo da raiva e da violência. Essa compaixão deve se voltar para nós mesmos, para sermos capazes de ter amor por nós

mesmos e aí sim sermos capazes de amar outras pessoas. “Se não soubermos como transformar e curar nossos próprios ferimentos, vamos transmiti-los para nossos filhos e netos.” (NHAT HANH, 2003, p. 36). Nesse sentido bell hooks nos fala da importância do amor-próprio no processo de autorrecuperação: se não respeitamos, cuidamos e somos verdadeiros conosco mesmos, não saberemos reconhecer o amor nos outros, não exigiremos que nos tratem com amor. Ao invés de amor-próprio nossa sociedade nos inculca o auto ódio, sobretudo às pessoas pobres e mulheres negras. Daí a importância do processo de cura, da autorrecuperação, para amarmos nossos corpos, nossas origens, nossos ancestrais, nossa história, nossa cultura e exigir respeito por nossa identidade.

Thich Naht Hanh aconselha a falar abertamente sobre a raiva, do mal-estar, que sentimos, para entender o sentimento e agir de modo consciente e junto aos outros seres humanos. A comunicação aberta é um dos ingredientes do amor da qual também nos fala tanto bell hooks. “Tudo é possível quando a porta da comunicação está aberta. Precisamos nos dedicar à prática de abrir e restabelecer a comunicação [...] expresse o que está sentindo, não para punir ou acusar, mas para construir.” (NHAT HANH, 2003, p.43-48)

Ora, comunicação aberta não existe em uma sociedade que objetifica os seres humanos, que falseia a realidade, que despreza as vidas de alguns grupos e só valoriza os bens materiais. Assim, na nossa sociedade os professores engajados, os ativistas pelos direitos civis, sociais e humanos, assumem a tarefa de descortinar o sistema e forçar rupturas em suas escolas, salas de aula e encontros.

Como educadores precisamos nos certificar de não estarmos contribuindo para perpetuar o ciclo de violências em nossas salas de aulas e na escola como um todo ou não saberemos amar nossos educandos e seremos raivosos, grosseiros, rudes com eles, perpetuando esse ciclo. Se considerarmos que muitos dos nossos estudantes sofrem diversos tipos de violência em casa, onde moram e na sociedade de um modo geral, se a escola também lhes dispensa um tratamento pouco ou nada afetivo, grosseiro, preconceituoso, segregador, esses estudantes terão muita dificuldade para não continuar reproduzindo violência. Assim, a plena consciência, que transforma a raiva em amor, pode realizar a cura das feridas internas de educadores e educandos em sala de aula. É nesse sentido que podemos pensar no amor *ágape* do qual Martin Luther King Jr nos fala nos textos que compõem o livro “A dádiva do amor” (KING, 2021) como o amor que gera a compaixão, o respeito, o carinho, o cuidado, o perdão; é o amor que não é exclusivo de casais apaixonados; é o amor pelo ser humano e pela vida de um modo geral.

Ágape, conforme vimos nesse trabalho, é um dos termos gregos para designar o amor, mas, diferente de *eros* e *philia*, *ágape* prescinde de reciprocidade. É um amor tão generoso que tudo abraça, tudo quer bem. Nesse sentido, é o amor que pode gerar o perdão e a compaixão, pois ama até o inimigo compreendendo que o mal é a ignorância e que o ser humano é falho. Portanto é o amor que mantém o esperar, do qual nos fala Paulo Freire, que é diferente de passivamente ter esperanças: quando cria o verbo esperar, Freire afirma a esperança como ação que busca realizar, dia após dia, o sonho possível da sociedade sem opressões.

Pensamento semelhante tem Martin Luther King ao propor a não-violência como método de luta e método educativo que ensinaria pelo exemplo, tanto aos opressores quanto aos oprimidos, que uma sociedade justa, digna de todos os seres humanos, deve eliminar a opressão e a violência. A liberdade e a não-violência são os valores de quem escolheu amar. “Retribuir ódio com ódio multiplica o ódio, acrescentando uma escuridão mais profunda a uma noite já desprovida de estrelas. A escuridão não pode expulsar a escuridão; só a luz pode fazer isso.” (KING, 2021, p. 17). O ódio cega, inferioriza, animaliza tanto quem é odiado quanto quem odeia, que se torna capaz de ações ferozes, mortais e impensadas. O ódio desperta o pior em nós. Já o amor, ao contrário, humaniza e ajuda a humanizar o outro; somente ele pode transformar em amigo o inimigo pelo perdão, pela compaixão e compromisso de recomeçar em outras bases. Contudo, voltando a Paulo Freire, a raiva justa é motor fundamental.

Ao pensar em King, lembro imediatamente de seu sonho relatado em seu discurso de 28 de agosto de 1963²², de sua utopia de uma sociedade amada, sem opressores e oprimidos. É interessante perceber como estão próximos os líderes de religiões aparentemente tão distantes.

Nosso método de prática deve ser não-violento. A não-violência só pode nascer da compreensão de que não há dualidade, que tudo está interligado e que nada pode existir isoladamente. Praticar a violência contra outras pessoas é praticá-la contra nós mesmos. Se não compreendermos isso seremos tentados a usar a violência e termos vontade de punir, reprimir e destruir. (NHAT HANH, 2003, p. 56)

Uma pedagogia engajada não pode prescindir da raiva justa que nos faz organizar e erguer a voz contra as opressões e tem o amor como orientador das práticas pedagógicas que visam ajudar no processo de autorrecuperação dos estudantes oprimidos pelo sistema.

²²Disponível em: <https://exame.com/mundo/veja-na-integra-o-historico-discurso-de-martin-luther-king/>
Acesso em 26 out. 2022.

Amar a educação democrática e libertadora, amar os estudantes, amar a vida na sala de aula transformada em comunidade, amar o ser humano como uma obra cujo artífice deve ser ele mesmo – e querer ajudá-lo a perceber isso, são tarefas do educador engajado. Assim, para a pedagogia crítica e engajada, primeiro a indignação diante do sistema que nos quer inferiorizados, calados, passivos e explorados e depois o amor para construir a nova sociedade.

4 O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Conforme mencionado, essa pesquisa de mestrado foi construída a partir da reflexão sobre a minha vivência de cerca de 20 anos como professora regente de Filosofia no Ensino Médio. Durante esse tempo lecionei para adolescentes, jovens e adultos, na modalidade de ensino regular e EJA, passando por diversos colégios no Rio de Janeiro como o Colégio Técnico Estadual Juscelino Kubitscheck, em Rocha Miranda, o Liceu Municipal de Petrópolis, o Colégio Pedro II, campus de São Cristóvão, o Ciep 323 Maria Werneck de Castro, em Irajá, o Colégio Estadual Nun'Álvares Pereira, em Vista Alegre, o Colégio Estadual Ruy Barbosa, em Bonsucesso e o Colégio Estadual Olga Benário Prestes, também em Bonsucesso, onde trabalho desde 2008 lecionando para turmas de 1º, 2º e 3º. anos do Ensino Médio.

Essa experiência de sala de aula, assim como a vivência das questões político-educacionais do estado e do país (como ações do MEC e das secretarias de educação contra evasão e repetência, reformulações de currículos das disciplinas e grades curriculares da Educação Básica, além das questões trabalhistas dos profissionais da Educação), junto com a leitura de textos bell hooks, Paulo Freire, entre outros pensadores preocupados com as diversas formas de opressão que estruturam as sociedades ocidentais e com as possibilidades de uma educação para a liberdade, foram fundamentais para que eu analisasse e refletisse sobre a Filosofia como disciplina da Educação Básica e elaborasse este trabalho.

O primeiro livro de bell hooks que li foi “Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade”, há cerca de 3 anos; ou seja, bem depois de ter concluído a licenciatura em Filosofia e quando já acumulava mais de 15 anos de trabalho como professora regente de turmas de Ensino Médio. O pensamento de bell hooks demorou a ser divulgado e discutido nas faculdades e cursos de atualização docente, pois apesar dessa obra mencionada ter sido escrita em 1994, ela fora traduzida no Brasil apenas em 2013. Assim, o meu primeiro contato com a obra de bell hooks foi justamente um texto sobre a educação.

Essa obra me afetou muito por sua forma e conteúdo. Texto potente e, ao mesmo tempo, acessível ao público não acadêmico e aos nossos estudantes da Educação Básica. Nele a autora, uma mulher negra estadunidense, de origem popular, educadora crítica, antirracista e feminista, realiza rupturas importantes: escreve em primeira pessoa, a partir de suas experiências, usa um pseudônimo que reafirma o valor de sua história e de seus

ancestrais, e, principalmente, propõe uma pedagogia engajada, influenciada por Paulo Freire e outros pensadores, mas ressaltando a importância de também romper com as opressões de raça e gênero. Assim bell hooks questiona os paradigmas tradicionais de educação e os denuncia como ratificadores da dominação capitalista, da naturalização de seus valores e da opressão que impede os seres humanos de serem sujeitos.

Apesar da Filosofia e seu ensino não serem temas de bell hooks, sua proposta e práxis pedagógica me levaram ao encontro do seu sentido como busca incessante de conhecimento e prática do pensamento. Bell hooks permite esse encontro, pois define a pedagogia engajada como comprometida com o processo de autoatualização dos professores para que possam promover nos estudantes também a vontade de aprender e se tornarem sujeitos; como um compromisso com a busca do conhecimento estreitamente ligado a experiência global de vida dos estudantes e professores, busca que se faz a partir do questionamento das opressões, dos saberes naturalizados e hegemônicos e que encarna uma práxis libertadora. Desse modo, como professora de Filosofia e educadora crítica e engajada, retomo o sentido do amor pela sabedoria e do questionamento sempre aberto.

Dentre as suas obras há diversos textos sobre a educação onde ela relata suas experiências como estudante e educadora negra em uma sociedade racista, machista e desigual. Assim, bell hooks se tornou uma grande inspiração para que eu pudesse repensar o ensino de Filosofia na Educação Básica, sobretudo o da escola pública, onde estudam as pessoas mais pobres e oprimidas de nossa sociedade e onde podem ser construídas resistências à dominação. Eu, que sou egressa dessa rede de ensino e sou professora da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, percebi em bell hooks e em outros pensadores e pensadoras que com ela dialogam e que discutem educação, raça, classe e gênero, a possibilidade de fundamentar minhas análises e reflexões de educadora insatisfeita com a educação bancária, autoritária e que não valoriza os afetos para a aprendizagem.

A estrutura escolar que temos na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, nos colégios onde trabalhei e em outros onde colegas trabalham e me relataram suas observações, condiciona o ensino a ser burocrático, conteudista, valorizador de testes e rankings, com metas a serem alcançadas por estudantes, professores e gestores. Essa estrutura pode ser constatada na superlotação das salas de aula (40 alunos ou mais por sala); carga horária semanal pequena para a maioria das disciplinas (somente uma ou duas horas/aula) aliado a um currículo mínimo extenso; ausência de projetos inter e transdisciplinares elaborados pela própria comunidade escolar; ausência de espaços formativos como laboratórios realmente equipados com material adequado a aulas práticas;

falta de incentivos pedagógicos e financeiros para aulas de campo, dentre outras ausências. Assim, o ensino torna-se formal, bancário e entediante tanto para os estudantes quanto para os professores.

Nesse contexto percebi que nas aulas de Filosofia o “ensino bancário” algumas vezes também faz morada²³ e, em aulas desse modelo, não se filosofa. Mas como dar aula de Filosofia sem solicitar que os alunos filosofem em alguma medida? Como não tentar fazer da sala de aula lugar de entusiasmo, nunca de tédio²⁴, para que o filosofar aconteça? Será que nós, latino-americanos, brasileiros, periféricos, pobres, negros e mulheres estamos impossibilitados de filosofar? Seria a filosofia privilégio de homens brancos europeus? Dos acadêmicos? Afinal, o que é mesmo filosofia? Quem é o filósofo? O que é filosofar?

Filosofar é criar, analisar e refletir conceitos que nos ajudam a entender e sistematizar o pensamento sobre a realidade que nos afeta. Portanto, partimos do afeto para a construção do conhecimento. Recorrendo a etimologia da palavra grega filosofia, encontramos o amor *philia* abrindo o espaço para que a *sophia* seja alcançada (ou construída). Os gregos também se referiam ao amor como Eros, conforme já discutido neste trabalho, e é sobre esse amor que Sócrates discursa no famoso diálogo “O banquete”, de Platão, definindo-o como filho da pobreza e do recurso. Então, o amor é ao mesmo tempo carência, desejo, posto que é pobre, e capacidade de conquista, posto que também é recurso para alcançar o bem.

Entendo, então, a Filosofia como busca de saber colocada em prática por questionamentos fundamentais suscitados pelas vivências. Ensinar filosofia, a filosofar (o verbo representa melhor seu sentido porque a entendo como fazer e não como a memorização de teorias), deve então ser realizado a partir das situações existenciais das pessoas, da problematização de suas experiências, para que faça sentido. Desse modo, o ensino de Filosofia pode tornar-se contra-hegemônico: questionamento acerca das ideias impostas como únicas válidas e verdadeiras e que silenciam ou invisibilizam os conhecimentos produzidos pelos povos dominados e pelos grupos oprimidos das sociedades.

²³ A adesão ao ensino bancário também ocorre por força do currículo e das condições de trabalho do professor da educação básica que, para fazer um salário razoável, se dispõe a fazer muitas horas extras ou trabalhar em vários colégios e redes de ensino, o que lhe custa o tempo que deveria usar para construir suas aulas e se atualizar.

²⁴ Bell hooks conta que seu primeiro paradigma para moldar sua pedagogia, quando começou a lecionar em curso de graduação, foi a ideia de que a sala de aula deve ser lugar de entusiasmo e para isso seria necessário lançar mão de estratégias pedagógicas para quebrar o tédio que insistisse em se instalar nas aulas. (HOOKS, 2017, P.16.)

Os conhecimentos que chegam através dos estudantes, por exemplo, não são "matéria" da escola, não figuram nos currículos mínimos das disciplinas ou nos livros didáticos, na maioria das vezes. Um ensino de Filosofia contra-hegemônico procuraria resgatar, abrir espaço, para esses saberes na sala de aula, pois eles são legítimos produtos do entendimento desses estudantes a partir dos afetos que o mundo provoca; eles são os "conhecimentos de experiências feito", como afirmou Paulo Freire e deverão ser problematizados com vistas à construção de um entendimento mais crítico e rigoroso da realidade (FREIRE, 2021).

O filósofo existencialista Karl Jaspers, cuja influência podemos perceber em Paulo Freire, afirmava que a filosofia surge sempre quando os seres humanos despertam, ou seja, quando se espantam até mesmo com o que é habitual. E do espanto vem a dúvida e a vontade de saber. Para esse movimento "julga-se condição suficiente a própria condição humana, o destino e a experiência próprios" (JASPERS, 1987, p.10). Essa indagação filosófica que todo ser humano é capaz de realizar vai se perdendo, ou se anestesiando, na medida em que vamos aprofundando nossa socialização ou acomodação sistêmica, mas sempre é possível despertar para conquistar a realidade da situação em que nos encontramos. A filosofia, segundo Jaspers, é o pensamento em ato e a consciência desse pensamento. Esse movimento de reflexão é que deve ser cultivado nas aulas de Filosofia, já que ele é prerrogativa de todos. Aqui está o valor do professor crítico e engajado: ele vai auxiliar os estudantes a fazerem esse movimento crítico, reflexivo e consciente. Ou seja, o questionamento espontâneo, o conhecimento de experiências feito, não é desprezado, ao contrário, ele é o ponto de partida para a construção da curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2021).

Podemos nos apoiar também no filósofo africano Mogobe Ramose (2011) que ressalta a experiência humana como motora da busca do saber. Esse pensador reverbera outro pensador africano muito importante, Théophile Obenga, quando pensamos na necessidade de descolonizar a filosofia, a ressaltando como fazer humano, portanto, possibilidade de todos nós.

Sabe-se bem que, etimologicamente, filosofia significa amor à sabedoria. A experiência humana é o chão inescapável para o começo da marcha rumo à sabedoria. Onde quer que haja um ser humano, há também a experiência humana. Todos os seres humanos adquiriram, e continuam a adquirir sabedoria ao longo de diferentes rotas nutridas pela experiência e nela fundadas. Neste sentido, a filosofia existe em todo lugar. Ela seria onipresente e pluriversal, apresentando diferentes faces e fases decorrentes de experiências humanas particulares. (OBENGA apud RAMOSE, 2011, p. 8-9)

Podemos então refletir a partir da própria palavra filosofia, de origem grega (ressalto que ter criado a palavra não significa ter inventado ou ser dono do objeto).

[...] Atribui-se a Pitágoras a distinção entre a *sophia*, o saber, e a *philosophia*, que seria a ‘amizade ao saber’, a busca do saber. Com isso se estabelece, já desde a sua origem, uma diferença de natureza entre a ciência enquanto saber específico, conhecimento sobre um domínio do real, e a filosofia que teria um caráter mais geral, mais abstrato, mais reflexivo, no sentido da busca dos princípios que tornam possível o próprio saber.” (JAPIASSU, 1991).

Amor ao saber, amigo da sabedoria, buscar a sabedoria num movimento incessante de questionamento profundo do que nos afeta – pois o que não nos afeta não nos move. Se é isso a filosofia, ela não se restringe aos círculos acadêmicos e não é privilégio de gregos e demais europeus. Ela é humana e atemporal (não a-histórica!); é pluriversal: não há um centro originário de onde tudo decorre como que por derivação; nasce em todos os lugares e em todos os momentos em que mentes e corpos sejam provocados e reajam com questionamentos que podem ser lidos nas entrelinhas de poemas, ensaios, tratados, discursos, desenhos, performances, danças, atitudes. Partindo também dessa concepção de filosofia como um conjunto de práticas pluriformes (MARGUTTI, 2018, p. 239), é possível tornar as aulas ocasiões para que se mostre a potência filosófica dos seus estudantes.

As aulas de Filosofia, transformadas em comunidades pedagógicas, conforme proposta da pedagogia de bell hooks, onde os temas analisados e problematizados emergem dos próprios discentes ou se relacionam à sua realidade, onde há espaço para que todos exponham suas experiências, reflexões e dúvidas e se construa um diálogo amoroso entre as pessoas do grupo, incluindo o professor ou professora, é onde o filosofar, ou a prática do pensamento filosófico, pode acontecer.

A rede estadual de educação atende sobretudo aos jovens das comunidades e áreas carentes do Rio de Janeiro. A maioria dos seus estudantes são das classes populares e vivem, muitas vezes, em condições bastante precárias de moradia, de saneamento básico, de alimentação, de segurança, de prestação de serviços privados e públicos, e se somam a massa periférica²⁵ da sociedade. Contudo, essa condição social, assim como a potência criativa desses estudantes, por vezes é desconsiderada devido à visão conteudista de educação e também à tradição, ainda perceptível na conduta de alguns profissionais da educação e na visão do senso comum, de enxergar alunos como aqueles que precisam ser

²⁵ Periferia aqui vai além da conotação geográfica, tem o sentido do que foi colocado à parte, do que não é prioridade, não é central, do que é malvisto por aqueles considerados centrais. Assim, periférico é um juízo de valor atribuído pelo grupo político e economicamente dominante aos outros grupos que quer inferiorizar.

iluminados pela verdade absoluta do mestre em sala de aula ou que precisam ser disciplinados pela escola para se adequarem à sociedade.

Assim, frequentemente ocorre, no espaço escolar como um todo, e sobretudo em suas salas de aula, o encobrimento das diversidades e das manifestações sociais, culturais e políticas desses estudantes. Desse modo a escola continua sendo uma instituição disciplinar a tentar fabricar os corpos-dóceis, corpos submissos e exercitados, conforme afirma Foucault (1995). Essa disciplinarização ocorre também através de estratégias como a disseminação de uma história única, oficial, ainda disponível nos livros didáticos e nos currículos das disciplinas escolares que preconizam as elites dominantes como detentoras da verdade que deve ser conhecida. Desse modo a história única inferioriza, espolia e retira a dignidade de um povo que permanece ignorante ou envergonhado de suas origens, contribuindo para a construção do auto-ódio dos que não conseguem se ver nas histórias oficiais.

Segundo a escritora Chimamanda Ngozi Adichie, somos impressionáveis e vulneráveis diante de uma história, sobretudo quando somos crianças (ADICHIE, 2009). Imagine o poder que a escola, os profissionais da educação e os livros exercem em uma criança ou adolescente que tem seu primeiro contato com literaturas, dados científicos e narrativas da história em geral. A tendência é realmente receber as informações como fatos inquestionáveis.

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. (ADICHIE, 2009, P.12)

É possível ilustrar o privilégio da história tornada oficial, a dos colonizadores europeus, nos currículos escolares com a questão das leis 10.639/03 e 11.645/08 que determinam que todos os componentes curriculares devem trabalhar história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. A despeito de se tratarem de leis, os livros didáticos de Filosofia, por exemplo, disponíveis e utilizados até 2021, ignoraram filosofias africanas, afro-brasileiras e ameríndias. Os professores carecem ainda de formação nesse sentido, visto que muitos se formaram antes dessa legislação, e mesmo os que se formaram depois não tiveram capacitação adequada nesses temas durante suas graduações, não conseguindo romper com o ciclo epistemicida em suas salas de aula.

Wanderson Flor do Nascimento e Denise Botelho escreveram sobre a colonialidade do saber que se produz e reproduz através da educação, que se dissemina através dos currículos das disciplinas, da Educação Básica à superior. Com a disciplina Filosofia não é diferente. Eles afirmam que

Embora a filosofia, na contemporaneidade, seja produzida nos cinco continentes e com conceitos importantes sendo produzidos em todos eles, o *locus* privilegiado de enunciação da filosofia segue sendo eurocêntrico. A marca mais importante deste fenômeno se mostra no fato de que nos currículos dos cursos de filosofia de todo o mundo aparece um cânone comum que é basicamente europeu (com poucas contribuições norte-americanas). A própria historiografia da filosofia é eurocentrada, o que acaba por invisibilizar as produções existentes fora da Europa e Estados Unidos. (FLOR DO NASCIMENTO; BOTELHO, 2010, p.82).

O filósofo Renato Noguera lançou em 2014 o livro “O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639” (NOGUERA, 2019), onde reflete sobre os resultados de estudos que mostram a ausência de disciplinas nas graduações brasileiras de filosofia em consonância com essa lei e com uma educação para as relações étnico-raciais. Noguera aponta ainda a ausência de material didático produzido respeitando essas leis e, sobretudo, a inquestionabilidade da origem grega da filosofia, que é cultuada na academia a ponto de sequer haver uma disciplina sobre filosofia africana em muitas faculdades.

Essa insistência numa história única, que celebra a Europa e a modernidade como civilizadora e benfeitora do resto do mundo, silencia e inferioriza os conhecimentos e as culturas dos outros povos, dos colonizados, dos oprimidos, dos periféricos e afirma como válidos apenas o conjunto de saberes dos opressores. Em relação à filosofia, ainda se soma a isso a valorização de sua dissociação da realidade, celebrada como característica fundamental e “charmosa” que a diferenciaria de saberes “menos nobres”, voltados para os problemas de ordem prática (problemas ordinários).

Dessa forma a filosofia é enaltecida e diferenciada do saber chamado pejorativamente de técnico e do saber mágico-religioso que caracterizariam outros povos, como egípcios, babilônicos, caldeus, ameríndios e mesmo os gregos mais antigos. Assim, a origem grega da filosofia é afirmada com informações sobre condições históricas de possibilidade e fragmentos de textos exclusivamente gregos antigos.

Essa desvinculação celebrada entre filosofia e realidade cotidiana parece ter deixado ao senso comum a imagem corrente do filósofo como de alguém que não se interessa pelas questões de ordem prática, pelos problemas que afligem as sociedades de um modo geral, que não se envolve e não se deixa afetar pelo mundo, que vive solitário e absorto em seus pensamentos. A academia tem muita responsabilidade sobre isso e na sala

de aula da Educação Básica muitas vezes contribuímos para a perpetuação dessa imagem quando oferecemos a filosofia como conjunto de doutrinas fechadas, nomes e datas, frases, a serem memorizadas para provas, sem relação com a realidade dos estudantes e não como experiências de pensamento.

Assim, segundo Walter Kohan,

A tensão não só se dá entre a filosofia e o mundo exterior, mas também no próprio interior da filosofia, entre o pensamento do presente e o pensamento dos filósofos do passado, entre o professor de filosofia e os pensamentos filosóficos do presente, no debate das diversas filosofias que pretendem hegemonizar sua concepção para todas as filosofias. Sócrates é, nesse sentido, um nome para fazer da própria ignorância o ponto de apoio mais importante na busca filosófica. Desde essa perspectiva, o fato de Sócrates ensinar que a filosofia consiste em uma relação com o saber, e não num saber, coloca uma questão que tem impacto sobre algumas oposições já clássicas entre professores de filosofia: história da filosofia versus problemas filosóficos; habilidades versus conteúdos; obras de filósofos versus DVDs, jornais, vinhetas em geral, etc. Sócrates se torna muito relevante nesse terreno. Por um lado, ensina que a filosofia não radica em um saber, mas em uma afinidade com o seu contrário, a ignorância. Por outro, a função da ignorância é sempre uma e a mesma; pôr-se a si mesmo em questão, em relação com o modo de vida que se leva e por que se vive dessa maneira. Se a própria vida não está em jogo, pouco importa se se conhece isto ou aquilo, se se aprende determinada habilidade e se sabe reproduzir um modo interessante de problematização. (KOHAN, 2009, p. 73)

Minha experiência de sala de aula, de colocação em prática de diversas estratégias didáticas, corrobora com essa afirmação do Kohan. Desde o começo da minha trajetória como professora de Educação Básica consegui perceber que a maioria dos estudantes participava mais das aulas quando os temas dialogavam com a sua realidade e quando era utilizado algum elemento do seu universo simbólico para motivar a investigação temática: elementos da cultura hip hop, do funk, do samba ou textos/notícias/imagens sobre temas que os afligiam cotidianamente. Era importante para eles terem vez e voz, serem ouvidos com respeito sobre sua própria vivência e compartilhar suas ideias para discussão na aula. Percebi que era dessa maneira que poderiam ser afetados pelos problemas filosóficos e passariam a analisar, refletir, desconstruir saberes e construir (ou re-construir) conceitos junto com os filósofos. Melhor dizendo, percebi que os problemas filosóficos já estavam lá, subjacentes em seus saberes e manifestações e as aulas poderiam servir para que eles percebessem isso e tornassem a problematização algo consciente.

Quando eu priorizava os conteúdos da história da filosofia ocidental sem fazer relação com as vivências do discentes, em aulas tradicionais, centralizadas no professor e com uma perspectiva histórica positivista, visando a memorização de conteúdos para avaliações, o clima da aula mudava completamente: o desinteresse predominava e, com muito custo, era possível fazê-los ler e tentar interpretar algum texto ou fazer alguma

intervenção. Frequentemente esse desinteresse vinha acompanhado do questionamento acerca da utilidade da disciplina Filosofia e da afirmação por parte deles de que ela não serve para nada e não transforma nada.

Podemos defender o direito da filosofia de ser inútil a partir da crítica aos valores capitalistas que preconizam somente o que proporciona lucro, ganhos materiais, sucesso financeiro, ascensão social, fama midiática. Contudo, talvez os alunos não se refiram somente a esses valores. Talvez questionem também a necessidade de saber quem foram os grandes filósofos se em nenhum momento veem relação entre o que estes pensaram e o que eles, alunos, vivem e pensam aqui e agora. Mais ainda, questionam a inoperância dessa filosofia que não leva à reflexão e ação sobre eles mesmos e sobre o mundo, que não ajuda a entender e modificar a realidade e que não tem a sua cara, a sua cor, os seus problemas.

Não se trata de desprezar a história da filosofia ocidental, de diminuir a importância dos pensadores clássicos ou de querer trabalhar habilidades e competências sem mencionar o quanto e como grandes questões da existência humana foram elaboradas desde as antiguidades. Neste trabalho mesmo usei como referências Sócrates/Platão e Karl Jaspers. No entanto é preciso lembrar que a filosofia, seja ela grega, africana ou ameríndia, é uma certa relação com a sabedoria a partir de situações que incomodam, que afetam o ser humano e que são contextualizadas; é a tensão de não saber e buscar o saber mantendo o pensamento aberto e em atividade e que se relaciona com a materialidade da vida que se vive.

Para que a filosofia se mantenha como experiência de pensamento crítico, questionador, formulador de conceitos e transformador das realidades, em sala de aula os alunos precisam ser motivados, afetados por algo que os leve a pensar melhor e criar sentidos sobre si mesmos e sobre o seu mundo. O que vai afetá-los, assim como em todas as histórias das filosofias, é o mundo em que vivem e que eles experimentam a partir de suas condições reais e concretas (sua condição social, cultural, sexual, de gênero e raça). Assim, pensadores e textos clássicos europeus podem lhes dizer muito, como também autores e textos de outros locais, do seu local, e de outras searas como da mídia, da literatura, das artes em geral e dos movimentos sociais.

Quando há a supervalorização de conteúdos de história da filosofia ocidental na Educação Básica, transmitidos numa aula centralizada no professor e que requer passividade dos alunos, a filosofia não encontra morada no coração dos discentes porque simplesmente não lhes diz respeito de fato. Essa combinação de forma e conteúdo (professor comunicando o conhecimento produzido pelos dominadores como se fossem os

únicos e verdadeiros) acaba funcionando para manter os educandos passivos, desinteressados e convencidos de sua inferioridade. Concordo com bell hooks quando ela afirma que “Os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento” (HOOKS, 2017, p.27). Contudo, diversas vezes os estudantes são levados a aceitar a educação escolar como a enfadonha tarefa de decorar ideias prontas, fórmulas e repetir exercícios sem sentido.

Segundo bell hooks,

[...]somos bombardeados diariamente por uma mentalidade colonizadora – poucos de nós conseguimos escapar das mensagens oriundas de todas as áreas de nossa vida - , uma mentalidade que não somente molda consciências e ações, mas também fornece recompensas materiais para submissão e aquiescência que superam em muito quaisquer ganhos materiais advindos da resistência, de modo que precisamos estar constantemente engajados em novas maneiras de pensar e de ser. Precisamos estar atentos de forma crítica. Essa não é uma tarefa fácil quando a maioria das pessoas passa boa parte dos dias trabalhando dentro da cultura do dominador. (HOOKS, 2020a, p.57)

Paulo Freire denominou de educação bancária a que, ao contrário da pedagogia crítica e engajada, vê o educando como um recipiente vazio, sem história e sem subjetividade, onde o professor deposita o conhecimento. Nessa perspectiva pedagógica espera-se que o aluno memorize conteúdos para depois reproduzi-los no momento das avaliações. E a isso se classifica como aprendizado nessa concepção tradicional e acrítica da educação.

Essa concepção bancária de educação talvez tenha contribuído para a reformulação das aulas de algumas redes de ensino da Educação Básica durante a pandemia de covid-19. A opção metodológica da SEEDUC/RJ, por exemplo, foi de criar uma plataforma digital de ensino que seria alimentada pelos professores, com atividades prioritariamente assíncronas e possibilidade de controle de frequência através de listagem virtual. Aos alunos sem possibilidades de seguir aulas em plataformas digitais, foi oferecida a opção de estudar através de apostilas impressas das diversas disciplinas, sem oportunidades de interação com os professores. Tanto os conteúdos quanto a frequência dos alunos deveriam ser transcritas para diários de classe para fins de registro oficial do ano letivo. Ou seja, passar conteúdos e registrar frequência dos que acessavam a plataforma passou a ser o objetivo da educação oferecida pela rede estadual de educação. Assim, tivemos um produto bancário, desenvolvido para servir de forma protocolar à educação dos adolescentes, jovens e adultos da rede estadual de educação. Quero dizer com isso que a estratégia da

SEEDUC, pedagogicamente, não foi eficaz, sobretudo porque, para que o fosse, deveria ter sido garantido o acesso de todos os estudantes da rede à internet.

De fato, a pandemia de covid-19 que assola o mundo desde 2020, levou toda a sociedade a tentar se reorganizar e foi necessário suspender completamente as aulas presenciais durante o ano de 2020 sem que as redes de Educação Básica estivessem preparadas para a migração para o ensino remoto. Na rede estadual de educação do Rio de Janeiro um retorno híbrido (com aulas remotas e presenciais) foi ensaiado em 2021, mas os números crescentes de casos da doença levaram o governo a manter como opcional a presença dos estudantes nas escolas, garantindo-se a oferta de aulas virtuais para os que assim preferissem, até outubro de 2021 (contudo, sem a preocupação de prover os estudantes de equipamentos e acesso à internet). Essa dificuldade aos encontros presenciais, aliada ao fato de apenas pouco mais da metade dos alunos da rede estadual de educação acessar as aulas pelo aplicativo criado pela SEEDUC (que dava acesso gratuito à plataforma digital *google classroom*²⁶, se o acesso fosse através de celular), nos trouxe a um cenário onde o desinteresse, a evasão e o abandono escolar estavam no nosso horizonte.

Dados divulgados pela SEEDUC afirmam que 57% dos estudantes da rede acessavam o aplicativo. Contudo essas informações referem-se aos alunos que acessaram ao menos uma vez o Applique-se RJ, não significando que todos continuaram acessando com frequência e seguindo as aulas pela plataforma digital. Como a maioria dos estudantes não possuíam computador e acesso regular à internet em casa, reitero que é difícil que esse ensino a distância da SEEDUC tenha sido pedagogicamente eficaz.²⁷

Assim, enquanto manteve-se a suspensão parcial das aulas presenciais, o ensino remoto se impôs como única, mas não muito eficaz²⁸, alternativa para muitos. Por conta

²⁶ Segundo dados informados pela própria SEEDUC em reportagem ao G1 do dia 22/04/21, cerca de 57% dos estudantes estavam acessando o aplicativo para aulas remotas. Atualmente a rede possui cerca de 729.000 alunos matriculados. Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/mais/seeduc-em-n%C3%BAmoros> Acesso em: 04 jun. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/04/22/mais-da-metade-dos-alunos-da-rede-publica-de-ensino-do-rj-passa-a-usar-aplicativo-de-ensino-remoto.ghtml> Acesso em: 04 jun. 2021.

²⁷ Os dados não revelam a realidade dos estudantes, pois acompanhando o acesso dos alunos de uma turma diariamente na plataforma, percebemos que não entravam necessariamente no dia e horário da aula. Dos que entravam com mais frequência, nem todos faziam as atividades propostas (talvez não soubessem como usar as ferramentas da plataforma). Além disso, não podíamos deixar nenhum aluno sem nota, mesmo que não tivessem participado de aula alguma. Essa medida evitaria o aumento do índice de evasão de um modo pedagogicamente contestável, já que o aluno estava sendo mantido no sistema sem que se soubesse o que está acontecendo com ele.

²⁸ De acordo com um levantamento realizado com meus alunos de primeiro ano de Ensino Médio em 2021, muitos não utilizavam a plataforma regularmente por dificuldades de acesso à internet, falta de dispositivos adequados ou por não se adaptarem ao formato das aulas. De 120 alunos, apenas 51 acessavam a plataforma de estudos virtuais. Desses 51, a ampla maioria o fazia de celular, pois não possuíam nem um computador em casa e afirmaram que o acesso era regular, com quedas de conexão. Houve alunos que optaram pelo ensino presencial, quando houve essa possibilidade, receberam material impresso elaborado pela SEEDUC

desse contexto de excepcionalidade a SEEDUC organizou novos currículos para as disciplinas, aos quais chamou de “Currículo essencial”²⁹, para nortear os planejamentos pedagógicos durante o período pandêmico. Paralelamente, o projeto do Novo Ensino Médio (NEM), a ser implantado por conta da nova BNCC, começou a se realizar sem que se tivesse de fato clareza do que significaria para cada disciplina e para cada professor, já que alguns componentes curriculares perderiam carga horária no Ensino Médio e novas disciplinas e formas de ofertá-las começaram a ser apresentadas em 2020 para implementação a partir de 2022, como de fato vem acontecendo.

Enquanto usávamos o currículo mínimo de Filosofia que vigorou até 2020³⁰, precisávamos trabalhar com os alunos um conteúdo eurocentrado e extenso que não cabia em 2 tempos de aulas semanais. Ora, um currículo mínimo deveria estabelecer apenas alguns conteúdos imprescindíveis, a base, que deveriam figurar em todos os planejamentos da rede estadual por disciplina e por série, e deixar espaço para serem trabalhadas as habilidades e competências específicas dessas disciplinas a partir do recorte que a equipe pedagógica de cada unidade escolar decidisse ser o melhor. Se fosse assim, na disciplina Filosofia haveria como criar planos de curso onde o discente e o docente tivessem mais liberdade para propor conteúdos e formas diferenciadas que realmente os levassem a pensar e intervir no mundo. No entanto, muitas vezes as aulas de Filosofia se transformam em aulas de história da filosofia ocidental, linear, positiva, esvaziada de tensões, sem relação com a vivência dos alunos e repleta apenas de nomes, datas, termos e definições para serem decorados e “devolvidos” na prova ou teste que afere a quantidade de informações que os alunos são capazes de armazenar.

Ao contrário dessa perspectiva, a pedagogia crítica e engajada concebe o aluno como sujeito e não como objeto, rompendo com o paradigma tradicional que é centrado no professor, considerado o único em sala de aula com legitimidade para mostrar o que pensa e o que sabe. Assim, a pedagogia de bell hooks, inspirada em Paulo Freire e outros pensadores, se coloca como uma pedagogia libertadora porque, se a levamos à Educação Básica, a intenção é que os educandos realizem uma leitura do mundo onde eles se percebam sujeitos, percebam as amarras que lhes são colocadas e tomem a decisão de

e teriam monitorias presenciais. A monitoria foi interrompida e os alunos precisaram se transformar em autodidatas, no meio do caos sanitário e social em que se vivia principalmente nas comunidades cariocas.

²⁹ Currículo essencial elaborado para 2021. Disponível em: <https://seeduconline.educa.rj.gov.br/curr%C3%ADculos-essenciais>. Acesso em: 27 mai. 2021.

³⁰ Currículo mínimo elaborado em 2011 e usado como referência até 2020. Disponível em: <https://cedcrj.files.wordpress.com/2018/03/filosofia.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021

assumir sua condição de ser livre (e para isso precisam lutar contra as opressões). Antes desse movimento de transição da consciência ingênua à consciência crítica, o educando não se percebe como sujeito e por isso é feito de objeto. Através da educação como prática da liberdade sua consciência crítica emerge e ele pode tomar para si as rédeas de sua própria história.

Segundo Paulo Freire, essa passagem à consciência crítica ocorre da seguinte maneira:

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, ‘descodificando-o’ criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. (FREIRE, 2019b, p.20)

Usar a pedagogia engajada nas aulas de Filosofia seria disponibilizar essa disciplina escolar como lugar onde o estudante poderia pensar profundamente sobre si mesmo e sobre sua realidade. Para isso as aulas têm de tornar-se espaço para análise, reflexão e crítica de temas significativos, que dialoguem com a realidade dos discentes. Nesse sentido, Paulo Freire propõe a ruptura com o modelo bancário na Educação Básica e aposta na descentralização ou horizontalização das aulas com a estratégia didática do “círculo de investigação temática” (FREIRE, 2019a e 2019b): uma forma de democratizar as aulas, valorizando a participação ativa dos discentes e docentes na investigação dos temas relevantes, levando à desconstrução do papel soberano e autoritário do professor e à valorização da voz de todos. Mais ainda, nos círculos são trabalhados temas geradores extraídos da realidade dos discentes e problematizados a partir de situações existenciais que foram reificadas na sua realidade cotidiana. Desconstruir o que fora naturalizado e ratifica a dominação, o status quo; duvidar do que parece óbvio, questionar tudo que se impõe como intocável e propor novos sentidos: são tarefas da filosofia. Tarefas que poderiam ser realizadas a partir do desapego a conteúdos pré-definidos em currículos ou programas de curso fechados cuja aplicação passa por verificações oficiais periódicas.³¹

Paulo Freire desenvolveu sua metodologia pensando, principalmente, em estratégias de alfabetização de adultos, trabalhadores, camponeses, brasileiros explorados e oprimidos pelo sistema capitalista. Levando a ideia de Freire aos cursos de graduação e

³¹ A resolução 4866/2013 da SEEDUC/RJ dispõe sobre currículo mínimo e seu registro na página “conexão educação” da secretaria.

pós-graduação das universidades americanas onde lecionou, bell hooks procurou transformar suas aulas em “comunidades pedagógicas” ou “comunidades de aprendizagem”, onde temas como diversidade cultural, condição social da mulher negra e racismo, opressão de classe, eram trabalhados de forma horizontal, democrática e comprometida por todos do grupo.

A partir dessas leituras entendi ser possível e proveitoso adaptar a metodologia dos círculos ou comunidades pedagógicas ao ensino de Filosofia de turmas de Ensino Médio da Educação Básica. E, considerando os questionamentos que muitas vezes ouvi dos discentes, percebi a necessidade de trabalhar a Filosofia em uma perspectiva contra hegemônica e decolonial para que se questione também o mito da modernidade civilizadora, da própria filosofia como empreendimento exclusivamente acadêmico, branco, masculino, europeu e das elites e, sobretudo, para que se desconstrua também a ideia de inferioridade dos grupos periferizados de ontem e hoje, posto que as escolas públicas têm como maioria dos discentes pessoas que habitam áreas desprestigiadas das cidades e que são discriminadas por sua condição social, cor de pele e produções culturais, mas que mantem-se resistindo e reinventando a vida³². Assim como os discentes, os docentes podem se beneficiar das sugestões metodológicas e das reflexões filosóficas e pedagógicas desenvolvidas por essa pensadora para repensarem suas aulas e para que construam estratégias pedagógicas capazes de levar seus educandos à participação ativa nas aulas de Filosofia e ao desenvolvimento da consciência crítica que os coloca no caminho da liberdade e da prática do pensamento.

4.1 Histórico do ensino de Filosofia na Educação Básica brasileira

Nos discursos oficiais sobre educação a Filosofia é enaltecida por sua capacidade de levar a reflexões acerca de questões fundamentais da vida e por ajudar a formar o cidadão crítico, mas na prática sua permanência como disciplina obrigatória na Educação Básica brasileira sempre foi questionada. Seu histórico nas grades curriculares é de inconstância e essas idas e vindas nos currículos devem-se à sua taxação como saber inútil

³² Segundo dados do IBGE a população negra tem condição socioeconômica inferior à população branca, compondo a porção mais pobre da população. Assim, é esse grupo que mais recorre às escolas públicas para a sua escolarização e muitas vezes não consegue concluir a educação básica. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/mais-de-70-dos-jovens-de-14-a-29-anos-que-abandonam-a-escola-sao-pretos-ou-pardos/>>e<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29433-trabalho-renda-e-moradia-desigualdades-entre-brancos-e-pretos-ou-pardos-persistem-no-pais>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

à vida prática contemporânea cujo interesse maior é o mercado de trabalho e a tecnologia. Assim, embora ainda se refiram à Filosofia como potencializadora da formação cidadã (um objetivo não exatamente ou exclusivamente da Filosofia), nem por conta disso ela se encontra em posição segura na grade curricular da Educação Básica atualmente.

A tentativa de exclusão da Filosofia como disciplina curricular não é recente, não data da nova BNCC e do Novo Ensino Médio. Sobretudo em períodos em que a Filosofia ousa ser o que deve ser - questionamento fundamental, desconstrução de dogmas e saberes fechados, questionamento da ordem estabelecida - ela volta a ser diminuída, voltam a tentar relegá-la a saber facultativo, opcional e mesmo desnecessário.

Se retrocedermos ao final do século XIX, quando a influência do positivismo de Auguste Comte preconiza que somente os saberes científicos são importantes, percebemos a imagem negativa que se associa à filosofia: saber não-científico e por isso vago, não seguro. Durante um bom tempo, e ainda hoje, as matemáticas e as ciências (saberes experimentais e quantificáveis) gozaram de mais prestígio do que as humanidades no imaginário do senso comum e também nos currículos escolares da Educação Básica.

Jair Miranda de Paiva e Andréa Scopel Piol (2015) nos apresentam a trajetória incerta da Filosofia como disciplina da Educação Básica brasileira. Segundo esses autores, trata-se de um verdadeiro vai-e-vem ditado por reformas na área da educação que, ora incluem, ora tornam a Filosofia disciplina facultativa. Tais reformas cumprem o objetivo de adequar os currículos escolares às inclinações ideológicas e às necessidades mercadológicas e políticas dos governos.

O Golpe Militar de 1964 acaba com as pretensões da Filosofia se consolidar como disciplina da Educação Básica durante sua vigência, pois teve lugar nesse período uma visão fortemente tecnicista da educação e grades curriculares foram modificadas para corresponder a isso: oferecia-se um ensino técnico de baixa qualidade na escola pública estadual e foram diminuídas as cargas horárias de diversas disciplinas que poderiam levar o aluno à universidade, como Geografia, História, Biologia, Química, Física, Filosofia e Sociologia (essas duas últimas nem entravam no currículo dos cursos técnicos) em favor das disciplinas profissionalizantes e moralizantes. Alguns colégios estaduais do Rio de Janeiro ofereciam essa formação técnica deficiente e a maioria dos estudantes egressos da rede pública estadual tinha dificuldade de passar no vestibular das universidades públicas, assim como tinha dificuldades para se inserir no mercado de trabalho com sua formação técnica precária.

Nessa época, através dos decretos 869/69 e 68.065/71 a Filosofia foi substituída por Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, nas grades curriculares da Educação Básica nacional.

A filosofia, disciplina voltada para a discussão de ideias, passou a ter menos importância e cogitada a ser retirada do currículo porque não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir no Brasil. Assim, criaram-se outras disciplinas no ensino secundário para justificar a ausência da filosofia. Com o Decreto de Lei de 869/69, regulamentado pelo Decreto 68.065/71, a filosofia foi substituída pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Ordem (*sic*) Social e Política Brasileira (OSPB), objetivando inculcar valores da moral católica, culto à pátria, às tradições, obediência às leis, dedicação à família, fidelidade ao trabalho [...] cabe ressaltar que Educação Moral e Cívica constituiu-se como disciplina obrigatória, enquanto filosofia era optativa no currículo. Dessa forma, o *núcleo comum obrigatório*, definido pelo Conselho Federal de Educação, não contemplou a filosofia; e na *parte diversificada*, estruturada pelos Estados e regiões, a filosofia não foi integrada como ponto de vista legal. (PAIVA; PIOL, 2015, p. 236-237).

Somente na década de 1980, com o processo de reabertura política e com a recomendação feita pela Resolução 06/86 de inclusão da Filosofia no segundo grau, em caráter optativo e a critério de cada estado da federação, houve condições de se voltar a discutir e reivindicar a obrigatoriedade da Filosofia no currículo da Educação Básica.

Um projeto de lei (PL 11258/88) foi apresentado para responder às demandas por Filosofia e Sociologia como obrigatórias no currículo escolar e organizar a legislação de acordo com a ordem democrática, mas o projeto passou de Fernando Collor à Fernando Henrique Cardoso, sendo vetado por ambos. O então senador da República Darcy Ribeiro apresentou projeto alternativo à comissão de Educação do Senado, que foi aprovado por caber nos interesses privatistas e neoliberais de educação do governo Fernando Henrique. É a LDB de 1996.

Assim, a LDB, já em pleno regime democrático, não conseguiu se livrar completamente da herança de desprezo à Filosofia e Sociologia como componentes curriculares da Educação Básica, apesar de representar um avanço em relação às legislações anteriores. Na primeira versão da LDB de 1996, essas duas disciplinas constavam no texto, conforme item III do inciso 1º. do Artigo 36, sobre as diretrizes do currículo do Ensino Médio e domínio que os educandos deveriam demonstrar ao final dessa etapa da educação: “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.” (BRASIL: 1996). Então, conforme é possível perceber, esses saberes não haviam sido fixados como disciplinas obrigatórias conforme o foram Português, Matemática, Língua estrangeira e Artes, por exemplo.

Assim, junto com um discurso neoliberal, que por trás das habilidades e competências continuou reafirmado a escola como sustentadora e reprodutora do *status*

quo, afirmou-se a importância de Filosofia e Sociologia para a formação do cidadão, mas sem dizer como entrariam no currículo, deixando espaço para que fossem tratadas de forma transversal a partir de outras disciplinas ou de projetos pedagógicos e por professores não especialistas. Contudo, os PCNs de 1998, embora tenham organizado as disciplinas por áreas de conhecimento e alocado Filosofia na área de humanas, listaram habilidades e competências específicas para essa disciplina, o que possibilitou o fortalecimento da argumentação em favor da inclusão e manutenção da Filosofia como componente curricular do Ensino Médio.

Nessa mesma época, o projeto de lei n. 3.178, de 1997 pretendia a reformulação do artigo 36 da LDB para tornar Filosofia e Sociologia disciplinas obrigatórias. Apesar de ter sido aprovado na Câmara dos deputados em 1999 e pelo Senado em 2001, mais uma vez Fernando Henrique Cardoso vetou o projeto alegando que não havia nem a quantidade necessária de professores formados para responder à demanda que viria com a sanção e nem recursos financeiros por parte de estados e municípios para isso.

Em 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a discussão foi reaberta junto com outras iniciativas em prol da Educação Básica e Superior nacionais e em 2006 novas orientações curriculares sugeriam a obrigatoriedade da disciplina Filosofia na Educação Básica. Posteriormente, em 2008 a lei 11.684 alterou o artigo 36 da LDB e afirmou que Filosofia e Sociologia deveriam ser obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. Mais recentemente, a lei 13.415 de 2017 modifica a LDB mais uma vez, revogando a lei de 2008, estabelecendo a necessidade da área de ciências humanas e sociais aplicadas, ao invés de afirmar a obrigatoriedade de que cada uma das disciplinas esteja presente na grade curricular da Educação Básica.

Assim, na SEEDUC/RJ, até 2008 a Filosofia era componente curricular somente do primeiro ano do Ensino Médio e Sociologia fazia parte da grade do terceiro ano. Depois, gradativamente, a carga horária foi sendo ampliada e todas as séries passaram a ter Filosofia e Sociologia, só que apenas um tempo de aula nos primeiros e nos segundos anos e dois tempos nos terceiros. Em 2016 aconteceu o movimento de ocupação das escolas estaduais pelos estudantes secundaristas organizados em grêmios e entidades estudantis e entre as reivindicações estava mais tempo para Filosofia e Sociologia na grade curricular. Esses estudantes argumentavam que essas disciplinas ajudavam a pensar melhor e mais criticamente, os faziam questionar e serem mais politizados e era disso que precisavam para melhorar a sociedade.

Ao mesmo tempo que ocorreram as ocupações, eclodiu a greve de professores da rede estadual que durou cerca de 5 meses. Esse movimento foi forte devido aos atrasos no pagamento dos salários e perspectivas de suspensão ou parcelamento de vencimentos, além do não cumprimento por parte da SEEDUC de alguns direitos como o 1/3 da carga horária para planejamento pedagógico. Junto com os estudantes os professores fortaleceram a pauta pedagógica (ironicamente mais reivindicação dos estudantes do que dos professores) e passaram também a exigir que nenhuma disciplina tivesse menos de dois tempos de aula em todas as séries³³.

O saldo da greve: oficializou-se o atraso do pagamento dos salários dos trabalhadores da educação, antes até o quinto da útil, atualmente pode ser até o décimo; continuaram algumas disciplinas com apenas 1 tempo de aula, como espanhol; artes continuou sendo disciplina que compõe o currículo apenas do segundo ano do Ensino Médio. No entanto, Filosofia e Sociologia passaram a ter dois tempos em todas as séries do dessa etapa da Educação Básica.

Contudo, conforme discutido antes, está sendo implantada mais uma reforma do Ensino Médio a partir da nova BNCC e mais uma vez está sendo questionada a permanência obrigatória de diversas disciplinas, com a justificativa da necessidade de uma educação adequada ao seu tempo e que enfatize tecnologia, informação, empreendedorismo e formação para mercado de trabalho. Ou seja, o modelo neoliberal de educação se apresenta como a última e necessária palavra em educação, desqualificando outros projetos como ultrapassados e ineficazes.

O NEM (Novo Ensino Médio) traz como novidade e “atrativo” para os estudantes, uma grade onde eles seriam “protagonistas”, pois escolheriam itinerários formativos de acordo com seus projetos de vida, com suas áreas de preferência. A partir dessa escolha, os alunos cursariam diversas disciplinas ao longo dos três anos que contemplariam esse seu projeto, mas para isso, várias outras disciplinas curriculares teriam sua carga horária reduzida já a partir do primeiro ano (sem redução de carga horária o Estado teria que construir mais escolas, pois a maioria deveria funcionar em horário integral, e dar condições objetivas para os jovens cumprirem esse horário estendido). A redução maior foi nas disciplinas Filosofia e Sociologia, evidenciando o retrocesso que o projeto representa: exatamente como era antes de 2008 na SEEDUC/RJ, a Filosofia volta a ter dois

³³Disponível em: <https://manifestopublicobrasileiro.blogspot.com/2016/03/estudantes-do-colegio-estadual-visconde.html> e <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/05/no-rio-de-janeiro-segue-crescendo-o-movimento-de-ocupacao-das-escolas-5041/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

tempos de aula no somente no primeiro ano e Sociologia volta a ter dois tempos somente no terceiro ano.

Ressalto a situação do Ensino Médio pois é nesse nível de ensino que em geral a Filosofia está colocada como disciplina curricular (embora alguns colégios da rede privada e de algumas redes municipais ofereçam Filosofia como disciplina do ensino fundamental também). Essa etapa da Educação Básica, segundo a LDB (BRASIL, 1996), tem como finalidade aprimorar o que as etapas anteriores começaram: a formação da humanidade do educando, o que inclui fundamentalmente a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL,1996). Assim, todos os componentes curriculares da Educação Básica deveriam concorrer para esse fim.

Quando se trata de escola pública dos estados e dos municípios, cujos educandos, em sua maioria, são das classes populares, esse ensino, cada vez mais precarizado pela falta de investimentos financeiros e desvalorização dos profissionais da educação, muitas vezes cumpre, na prática, o objetivo de alienar e ratificar a vontade de subalternizar para garantir a hegemonia social, política e econômica da classe dominante. Assim, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do senso crítico, objetivos oficiais da Educação Básica, acabam ficando apenas no papel.

O novo Ensino Médio, no âmbito da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, modifica toda a grade curricular e diminuiu a carga horária das disciplinas das 4 áreas de conhecimento em função da introdução de disciplinas novas, alocadas no bloco que chamaram de “Itinerário Formativo” onde os estudantes cursarão Projeto de Vida, Disciplinas Eletivas e Componentes das Áreas do Conhecimento. Dentre essas disciplinas eletivas, os estudantes do primeiro ano de 2022 têm Ensino Religioso (confessional), Reforço Escolar, Estudos Orientados e Espanhol.

Além da redução da carga horária de Filosofia e Sociologia, Matemática e Português passam a ter apenas 4 tempos semanais cada uma no primeiro ano, 3 no segundo e 3 no terceiro; Biologia, Física, Química, Geografia e História passam a ter 2 tempos no primeiro ano e 2 no segundo ano e nada no terceiro. Artes permanece com apenas 2 tempos no segundo ano; Educação Física e Inglês terão 2 tempos no primeiro e 2 no terceiro. Em 2023 continua a implementação para, finalmente em 2024, os três anos do Ensino Médio estarem adequados a essa nova grade curricular que priorizará os itinerários formativos e as disciplinas eletivas, retirando do terceiro ano muitas das disciplinas tradicionais, totalizando 2160 horas de Formação Geral Básica no Ensino Médio Regular e 1440 horas das disciplinas dos Itinerários Formativos. Um dos questionamentos que fazemos agora é

sobre a formação do professor que ministrará as disciplinas eletivas e seus conteúdos, habilidades e competências, visto que atualmente elas estão abertas para professores licenciados em qualquer área..

Assim, a disciplina Filosofia, teve sua carga horária reduzida e, em relação ao conteúdo programático, a BNCC trouxe uma reformulação no sentido da inter e da transdisciplinaridade que até poderia ir ao encontro de um ensino que dialogasse mais com a realidade dos estudantes e com as suas questões existenciais e sociais, se não fosse a quase desaparecimento dessa disciplina da grade curricular. Contudo, é possível perceber, na drástica redução da carga horária, a desvalorização da leitura e do diálogo filosóficos, isto é, aqueles que trazem os questionamentos fundamentais, que desconstruem e criam ideias e que se colocam como necessária e incessante busca de conhecimentos para ruptura com a objetificação do ser humano e com a reificação da realidade.

Então, atualmente a situação da Filosofia se torna ainda mais insegura porque, com a modificação da LDB pela BNCC, passa a ser afirmada a necessidade dos conhecimentos da área de ciências humanas e sociais aplicadas e não das disciplinas separadas. Ou seja, não fica estabelecido que deve se manter espaço na grade curricular para Filosofia, Sociologia, História e Geografia e nem que novas disciplinas que demandem esses conhecimentos devem passar a ocupar o espaço. Assim, cada rede de ensino montou sua grade curricular de acordo com as demandas de sua comunidade escolar e com seus projetos políticos pedagógicos. A SEEDUC/RJ decidiu diminuir carga horária das disciplinas tradicionais sem alocar em seu lugar nada consistente até agora.

Com tudo isso, ainda correremos o risco de cedermos ao bancarismo justamente pela pequena carga horária da disciplina e pela necessidade de responder às demandas burocráticas e políticas que estabelecem metas para a educação a partir da aferição de notas em avaliações externas e internas. Quando esquecemos, nas aulas de Filosofia, que tanto o educando quanto o educador são dois sujeitos comprometidos com o processo de desenvolvimento das potencialidades humanas (racionalidade, criatividade, sensibilidade, afetividade), perde-se o sentido do diálogo, da reflexão crítica da realidade, da crítica social e sobretudo da práxis. Muitas escolas e professores, pressionados pelo sistema e pela necessidade de cumprir metas impostas pelas redes de educação (como as metas contra a evasão escolar e repetência e aquelas relativas a desempenhos em avaliações, por exemplo) deixam de valorizar justamente o que pode ser encantador na filosofia - e potencialmente transformador de mundo - e que é prerrogativa de todos (e que a educação que trabalha para a assimilação sistêmica nega): ser afetado pela realidade e se espantar com o que

parece óbvio, pensar melhor, indagar, buscar um entendimento sobre si mesmo e a realidade englobante, desconstruir verdades, construir possibilidades.

Como disse bell hooks,

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. 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 de nossas camaradas uma abertura da mente e do coração 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 da liberdade. (HOOKS, 2017, p. 273)

Precisamos sim de uma reformulação dos currículos das disciplinas para que as escolas não priorizem conteúdos estéreis e eurocentrados; precisamos de mais autonomia pedagógica ao invés de subordinação a metas burocráticas e financeiras, no caso da rede privada de ensino; precisamos de liberdade para construir estratégias pedagógicas que façam os diversos componentes curriculares dialogarem com a realidade dos discentes, para que estes consigam ver essa realidade como uma construção humana e, portanto, transformável.

No entanto muito do que lemos e ouvimos sobre a Educação Básica, como os textos da LDB e BNCC, também sugere que o que importa é formar o indivíduo produtivo e capaz de sempre se adaptar ao sistema e neutralizar as visões mais coletivistas ou comunistas de educação e sociedade. A visão individualista está presente na escola para ratificar e reproduzir a sociedade capitalista. Isso ocorre, sobretudo, na educação pública de nível básico cujo público são as pessoas mais pobres às quais todas as leis e orientações legais sobre educação associam imediatamente o mercado de trabalho e uma profissionalização rápida e superficial. Conforme afirma Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, “Na verdade o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem.” (BEAUVOIR, Simone *apud* FREIRE, 2019b, p 84).

Andréa Scopel Piol e Jair Miranda Paiva, em seu artigo escrito em 2015, e portanto antes da nova BNCC e do Novo Ensino Médio, traçam o histórico de idas e vindas da Filosofia como disciplina do currículo escolar brasileiro e, pelo fato de sua inclusão ser tão questionada pelo senso comum e pelos partidários do tecnicismo e reivindicada por outros como professores de humanidades e estudantes (como os do movimento de 2016), cabe esclarecer qual seria a pertinência do ensino de Filosofia para jovens do Ensino Médio nesse cenário sócio-político atual. Desse modo, ainda precisamos nos perguntar: o que queremos com o ensino de Filosofia na Educação Básica? Será que há brechas por onde

possamos construir o ensino de Filosofia como prática de pensamento para uma sociedade melhor?

Quando observamos o currículo mínimo de 2012, utilizado até 2020, e constatamos sua perspectiva eurocêntrica e elitista, que faz parte do projeto colonizador e opressor, precisamos refletir se ainda é esse conteúdo que queremos aliado a uma reflexão sobre a forma das aulas também; se esse conteúdo não deveria ser relativizado com produções filosóficas africanas e latino-americanas por exemplo. Segundo Wander Flor do Nascimento e Denise Botelho (2010, P. 86), “Podemos dialogar com a experiência vinda da Europa, mas fazer da experiência eurocêntrica a nossa é parar o diálogo, pois só haverá uma voz, a europeia. E não há diálogos de uma só voz”.

Piol e Paiva (2015) recorrem a Walter Kohan para lançar a questão sobre o “para que” ensinar Filosofia. Definir objetivos quando se elabora um plano de curso ou de aula, quando se propõe que Filosofia continue sendo um componente curricular da Educação Básica, é tão importante quanto a escolha dos conteúdos. Por certo estes também se relacionam com o “para que”, mas propor que o ensino de Filosofia seja muito mais uma abertura de pensamento do que um saber a ser comunicado orienta o encontro ou aula como um lugar para a prática do pensamento filosófico.

Walter Kohan nos oferece a imagem de Sócrates como emblemática e exemplar da experiência de pensamento que a filosofia demanda e proporciona: não há mestre ou saber pronto e acabado; há valorização da ignorância como possibilidade de busca de saber; há transformação de todos que se envolvem radicalmente no diálogo porque partem na busca da construção de sentidos para a realidade e interrogam a si mesmos e aos outros. Essa abertura de pensamento leva a um modo de vida transformado; não é simplesmente um pensamento que se pensa a si mesmo e que não sai de si, não é diletantismo e sim práxis.

Segundo Kohan,

a função do professor de filosofia, antes que a de um transmissor, seria a de ser uma pedra de toque, um catalisador, para o exame que uma vida se dá a si mesma [...].

Sócrates sugere que a filosofia tem um compromisso com a transformação do pensamento. É certo que às vezes fracassa (como no Eutífron), não só porque o outro continua pensando da mesma maneira, mas também porque ele mesmo continua situado no mesmo lugar no pensamento. Mas, quando funciona plenamente, abre um espaço de transformação para uns e outros, em relação com o pensamento que se tem e a vida que se leva.

Dessa maneira, sugere que ensinar e aprender filosofia são uma oportunidade para transformar o que pensamos e com isso o modo em que vivemos e somos. (KOHAN, 2009, p.36 e 83).

Assim, atualmente, mais do que nunca, é preciso definir que filosofia ensinar, qual o valor dessa disciplina não como erudição, mas como experiência de pensamento para jovens brasileiros que vivem em uma sociedade desigual, racista, patriarcal, sexista, opressora e que finge ser uma democracia racial e paraíso da diversidade; jovens que a todo tempo são iludidos com as promessas de vida melhor apostando na meritocracia, sem perceber que as condições oferecidas aos “concorrentes” não são iguais; que se matriculam na escola, mas precisam estar no mercado de trabalho formal ou informal; que pedem paz, mas vivem a violência cotidiana onde moram e dentro de casa. É possível a disciplina Filosofia estabelecer um diálogo com essas realidades? Como? Mudar o currículo? As estratégias? Não é preciso também que o professor construa um outro olhar sobre os discentes e uma outra relação ensino-aprendizagem, ressignificando a Filosofia como lugar de construção e não simplesmente como conteúdo a ser passado? E que conteúdos representam as nossas questões fundamentais?

É preciso garantir o lugar da Filosofia no Ensino Médio, mas mais do que isso, é preciso que seja realmente interessante aos discentes, que dialogue com a sua realidade atual e ancestral, com sua história e identidade - sem desprezar toda a tradição filosófica europeia, mas reconhecendo outras contribuições de pensamento além das ocidentais e canônicas, conforme discutimos anteriormente.

Para justificar a possibilidade de a disciplina Filosofia repensar seu papel na educação escolar de nível básico me apoio novamente no filósofo existencialista Karl Jaspers que, mesmo sem ser um pensador decolonial, de certa forma deixa que a filosofia cumpra um papel de desconstrutora de paradigmas ao falar de um filosofar espontâneo e originário de questionamentos mais profundos, despertados pelas situações-limite que vivenciamos no mundo. Karl Jaspers traz a filosofia para o campo de possibilidades de todos os seres humanos. Segundo esse pensador, o que dá origem a filosofia não é um dom especial, divino ou fora do normal. Todos as pessoas são capazes de filosofar e disso não fogem se não tiverem se habituado demais à realidade. Os loucos e as crianças são capazes de indagações filosóficas desconcertantes, mas à medida que crescem ou são socializados, vão perdendo a capacidade de se espantar e a realidade mais dura e cruel passa a ser percebida como algo natural, como um destino contra o qual não se pode lutar. É esse sentido original de filosofia que é preciso resgatar na sala de aula da Educação Básica.

[...]dado que a filosofia é imprescindível ao homem, está sempre presente e manifesta; nos provérbios tradicionais, em máximas filosóficas correntes, em condições dominantes como sejam, por exemplo, a linguagem e as crenças políticas; está presente, sobretudo, nos mitos anteriores ao início da história. Não se pode fugir à filosofia. Pode perguntar-se apenas se é boa ou má, confusa ou

clara. Quem recusar a filosofia está realizando um ato filosófico de que não tem consciência.

Que é então a filosofia que se manifesta de um modo tão universal e sob formas tão insólitas?

A palavra grega filósofo (*philosophos*) é formada em oposição a *sophos*, significa o que ama o saber, em contraposição ao possuidor de conhecimentos que se designava por sábio. Este sentido da palavra manteve-se até hoje: é a demanda da verdade e não sua posse que constitui a essência da filosofia, muito embora tenha sido frequentemente traída pelo dogmatismo, isto é, por um saber expresso em dogmas definitivos, perfeitos e doutrinários. Filosofar significa esta-a-caminho. As interrogações são mais importantes do que as respostas e cada uma destas transforma-se em nova interrogação.

[...]o sentido do filosofar reside na conquista da realidade em que sempre o indivíduo se encontra. (JASPERS, 1987, p.13-14)

Esse delineamento da filosofia como busca do saber a partir do maravilhamento encontra-se também no contemporâneo Walter Kohan que, conforme já mencionado anteriormente nesse trabalho, nos dá a práxis socrática como exemplo de uma vida filosófica, ou seja, uma vida que vale a pena porque questiona a si mesma e a outras vidas e, nesse diálogo, transforma os outros tanto quanto si mesma. Nesse sentido, Kohan aproxima Sócrates de Paulo Freire pois ambos viveram uma vida filosoficamente educadora, política, ética e heroica (porque sempre práxis).

Ele [Paulo Freire] descreve sua missão de uma maneira bastante semelhante aos termos socráticos: concebe o ser humano como um ser inacabado e entende que sua missão é despertar, a partir de uma pedagogia da pergunta, um sentimento de busca e procura naqueles que, igualmente inconclusivos, não se reconhecem como tais. Eis o valor do seu “inédito viável”, da vocação epistemológica e ontológica dos seres humanos por “ser mais”. Poderíamos afirmar que Freire está muito próximo da concepção de filosofia socrática, na qual a filosofia não é um substantivo, uma teoria, mas um verbo, uma certa relação com o saber que se exercita. Nesse sentido, há nas perspectivas “socrática” e “freireana”, uma antropologia, uma epistemologia e uma ontologia com fortes traços em comum: uma forma de ser, conhecer e habitar o mundo com base na pergunta, na curiosidade, na incompletude, e o desejo de que a vida seja uma maneira de aceitar e, ao mesmo tempo, enfrentar de forma “crítica” essa condição. (KOHAN, 2019, p. 75-76)

A filosofia como decorrente da condição original do ser humano como ser que se espanta, duvida e questiona, que nada sabe, mas que busca incessantemente o saber, corrobora também com o objetivo da educação para a liberdade de bell hooks: possibilita a desmistificação da realidade, estimula a reflexão e recoloca o ser humano em acordo com sua vocação de ser inconcluso e desejante de ser. É a “educação do “eu me maravilho e não apenas do ‘eu fabrico’”. (FREIRE, 2019b p. 122). E só pode se maravilhar aquele que se reconhece como quem está na busca de algo, aquele que não se acomodou com a realidade como se ela fosse um dado fora do tempo e do espaço, aquele que constrói a liberdade resistindo e se projetando contra hegemonicamente.

Assim, a partir das ideias de bell hooks sobre a possibilidade de uma educação escolar democrática, libertadora e amorosa, analisei e refleti sobre as relações entre educação, ensino de Filosofia e a nossa sociedade. Ou seja, usando essa pensadora para refletir sobre a educação escolar brasileira, proponho que, mesmo de dentro de uma instituição social que trabalha para a manutenção do *status quo*, que trabalha para perpetuar os valores dominantes, é possível construir uma resistência contra hegemônica justamente fazendo o que está na LDB (e na verdade a utilizando contra seus próprios objetivos de manutenção sistêmica): desenvolvendo a autonomia intelectual e o senso crítico dos discentes, ou seja, educando para a liberdade, pois “Nenhuma ordem opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’” (FREIRE, 2019b, p. 106)

Ressalto então a importância de ler bell hooks pensando a nossa educação escolar como um todo, mas mais especificamente a escola pública porque nesta estão as pessoas das classes populares, sujeitos periferizados e subalternizados por diversos sistemas de opressão como classe, raça e gênero. É a esses sujeitos, tornados conscientes e críticos de sua condição pela educação libertadora, que interessa diretamente a transformação da sociedade e de seus valores dominantes. A potência transgressora e transformadora das classes populares e periferizadas pode se realizar muitas vezes em suas práticas culturais fora da escola e para que se conscientizem de sua condição e de suas possibilidades, é fundamental a ação do educador engajado, progressista e democrático que orientará sua transição para a criticidade. Contudo, muitas vezes essas manifestações artísticas e culturais, e as vivências extraescolares dos educandos de um modo geral, são desprezadas pela escola quando os vê como recipientes vazios ou de conteúdos desprezíveis nos quais devem depositar os conhecimentos reconhecidos, pelos dominadores, como únicos válidos e verdadeiros.

Tais conhecimentos são invisibilizados na escola, mas a função da educação libertadora é transformar as ausências em presenças. Sem a valorização dos conhecimentos chamados de periféricos, não há transformação de fato, não há como criar rupturas na hegemonia e a escola continuará a cumprir sua função de manutenção sistêmica, homogeneizadora de comportamentos, de discursos, formadora de pessoas que aceitem e trabalhem para a hegemonia da elite, solucionando os conflitos e calando vozes dissidentes. É esse o sentido de uma comunidade de aprendizagem, segundo bell hooks, espaço onde ensinar, aprender, educar, são ações amorosas, fundadas no cuidado, afeição, responsabilidade, respeito, compromisso e confiança. Nesses espaços educativos deve ocorrer a escuta das vozes dos discentes que expressam de diversas maneiras suas dores e

alegrias, para que se construam ou se recuperem subjetividades conscientes de si como sujeitos no mundo, sujeitos de sua história, capazes de contribuir para uma sociedade sem opressões, onde o amor seja um ato da vontade.

Bell hooks, inspirada em Paulo Freire e em outras e outros pensadoras e pensadores, afirma a necessidade de uma educação como prática da liberdade e o fundamental desenvolvimento da criticidade e da conscientização social e política dos educandos, a valorização de suas vivências, que no caso dos discentes de escolas públicas são vivências de sujeitos periféricos e oprimidos, mas também empoderados, e ressalta que a educação pode ser um instrumento para a desconstrução da subalternidade. Segundo seu mestre Paulo Freire, esse esforço educativo pela libertação dos oprimidos é a opção pelo amanhã, por uma sociedade que se descolonize cada vez mais, por um povo que se desaliena e se torne sujeito de sua história. (FREIRE, 2019a, p.51-52).

Os temas caros a bell hooks foram sinalizados como importantes pelos professores que participaram tanto do questionário para levantamento de dados para esse trabalho de mestrado, quanto do curso de extensão (meu Produto Educacional). Os docentes se mostraram atentos a possibilidade de aproximar suas disciplinas, pela forma e conteúdo, à realidade dos discentes, assim como se mostraram conscientes e críticos da situação da educação na nossa sociedade, conforme veremos a seguir.

5 PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS

De acordo com os objetivos da pesquisa, a caracterizo como um estudo de caso, de abordagem e análise qualitativa, acompanhada por pesquisa bibliográfica que subsidiou a análise da temática estudada. As metodologias utilizadas permitiram o estudo crítico e a ampliação do conhecimento a partir das situações analisadas. O caso estudado foi o ensino de Filosofia na Educação Básica do RJ e utilizei os professores que lecionam essa disciplina como amostra, o que me permitiu traçar o perfil desse docente. Esses dados foram relacionados à pedagogia engajada de bell hooks, pensadora cujas obras foram analisadas como contribuições para a resignificação do ensino na Educação Básica de um modo geral e do ensino de Filosofia mais especificamente.

Assim, tratou-se de uma pesquisa descritiva, pois foram levantados dados junto às amostras que possibilitaram o conhecimento da formação do professor que leciona Filosofia na Educação Básica pública e privada do Rio de Janeiro, assim como de sua percepção acerca de sua própria prática docente, suas demandas de cursos de atualização e interesses acerca dos temas específicos que trabalho nessa pesquisa: bell hooks e pedagogia engajada.

Os dados foram coletados através de questionários semiestruturados, elaborados no aplicativo *Google forms*, e a análise qualitativa possibilitou a interpretação crítica das respostas, levando ao entendimento das ideias e estruturas que as sustentam. Desse modo, para essa pesquisa, foi fundamental a preocupação com o contexto determinante dos fenômenos estudados para confrontá-los à hipótese de trabalho e elucidar as questões de estudos. Então caracterizo essa pesquisa também como explicativa, pois foi possível identificar fatores que contribuem para que professores da Educação Básica estejam ainda pouco familiarizados com os temas trabalhados e para que alguns ainda reforcem aspectos da educação bancária e não democrática denunciados pela pedagogia crítica e engajada da pensadora bell hooks.

Para o delineamento da metodologia foram consultados os autores Gil (2010), Trivinos (1987) e Thiollent (1986) que analisam os diversos tipos de pesquisa e instrumentos de coleta de dados. Segundo Gil, o estudo de caso se caracteriza por ser um “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permite seu amplo e detalhado conhecimento”. (GIL: 2010, p. 37). Assim, conforme mostrarei mais à frente, foi investigado como professores que lecionam Filosofia pensam o ensino dessa disciplina na Educação Básica e percebem a necessidade de autoatualização e

transformação das suas aulas. Essas informações obtidas através dos instrumentos de coleta de dados serviram para demonstrar a relevância das ideias trabalhadas no nosso referencial teórico desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica.

Segundo Thiollent, todas as pesquisas alternativas às tradicionais buscam “dar aos pesquisadores e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob formas de diretrizes de ações transformadoras” (THIOLLENT, 1986, p.8). E assim, pesquisas como essa atribuem fundamental importância à análise do contexto dos dados coletados, às relações sociais que os produziram e localiza nesse contexto, nessa estrutura, o problema para o qual propõe uma solução.

Ressalto então que o problema de pesquisa foi levantado a partir da minha vivência como professora regente de Filosofia em colégios de Ensino Médio do Rio de Janeiro e teve as experiências e demandas de docentes dessa disciplina na Educação Básica para corroborar com as justificativas da relevância da pesquisa e do Produto Educacional. Assim, tanto eu, pesquisadora, quanto os pesquisados, nos beneficiamos do processo e dos resultados da pesquisa: ambos somos sujeitos transformadores da realidade porque desenvolvemos reflexões críticas sobre nossas ideias e práticas que podem redundar em práxis transformadas e transformadoras.

O campo de estudo desse trabalho é composto pelos colégios de Ensino Médio do Rio de Janeiro, tanto particulares quanto públicos, que possuem Filosofia na grade curricular. Contudo, devido às restrições sanitárias impostas pela pandemia de covid-19 que nos afeta desde 2020, foi preciso prescindir do contato presencial com docentes para a coleta de dados, construção e aplicação do produto educacional. Assim, optei pelo contato remoto para solicitar a participação de docentes de Filosofia do Ensino Médio na etapa de coleta de dados através de questionários semiestruturados que visaram traçar o perfil acadêmico e profissional do professor.

A partir dos dados coletados foi construído, então, o produto: um curso sobre bell hooks, com sugestões de estratégias didáticas, que foi direcionado a professores de qualquer disciplina da Educação Básica, visto que a contribuição dessa pensadora a uma educação libertadora pode ser valiosa para todos os educadores. Assim, convidei, através de redes sociais, docentes da Educação Básica em geral para participarem do curso. Como também não seria possível garantir a adesão dos docentes a um curso presencial por diversos motivos como indisponibilidade de tempo, insegurança sanitária devido à covid, e outros, optei pelo formato EaD, conforme detalharei mais adiante.

Para os questionários semiestruturados analisei uma amostra de dezesseis docentes de Filosofia do Ensino Médio. Para compor a amostra de docentes solicitei, através de grupos de educadores nas redes sociais, a participação somente dos que lecionam Filosofia na Educação Básica. Participaram então da pesquisa, da etapa de geração de dados através de questionário sobre perfis e práticas docentes, todos os docentes de escolas públicas ou privadas do Rio de Janeiro que lecionassem Filosofia (mesmo que não fossem licenciados em Filosofia) e que foram contactados por redes sociais e que aceitaram e concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que receberam nesse contato virtual.

A escolha da amostra também está diretamente ligada ao problema e questões de estudos que desenvolvi, como a falta de diálogo com a realidade dos discentes nas aulas de Filosofia quando os professores cedem às pressões exclusivamente conteudistas ou burocráticas e quando aderem às fórmulas autoritárias de se relacionar com os discentes; a falta de escuta ou inferiorização dos conhecimentos trazidos à escola pelos discentes e pela comunidade escolar, que ocorre quando a escola e o professor não são democráticos; a emergência de novas perspectivas para redimensionar os olhares sobre a sociedade e a educação escolar, como a pedagogia engajada, a decolonialidade e a interseccionalidade, com as quais muitos docentes revelaram ainda não estarem familiarizados.

A pesquisa visou trazer os seguintes benefícios aos participantes e à educação escolar: oportunidade de aperfeiçoar e expor suas ideias e produções relativas a temas importantes da sua realidade; percepção do ambiente escolar como espaço democrático, amistoso e culturalmente produtivo; fortalecimento de uma postura mais crítica, consciente e ativa dentro e fora do colégio; ressignificação das aulas de Filosofia com sugestões e construção de estratégias didáticas que as tornam mais atrativas e significativas aos alunos.

Em relação aos dados coletados nos questionários semiestruturados, foram gerados gráficos das respostas às questões fechadas que, junto à interpretação das respostas às questões abertas, permitiram apreender quem são os professores de Filosofia da Educação Básica quanto à sua formação, experiência, carga horária de trabalho, estratégias didáticas que mais utilizam, como percebem seus estudantes, temas que gostariam de estudar e seu conhecimento sobre a pensadora bell hooks. Alguns dos gráficos vou reproduzir mais à frente, pois nos permitem ter melhor noção da proporção de professores por idade, tempo de serviço, formação, práticas de sala de aula e outras informações importantes. Já as questões abertas permitiram que eu entendesse melhor como os professores percebem suas condições de trabalho e seus estudantes. Algumas das respostas foram organizadas em

tabelas onde podemos verificar os termos mais mencionados que refletem as principais preocupações e ideias que norteiam os discursos e as práticas desses professores.

Para subsidiar a análise dos dados utilizei a análise de conteúdo de Laurence Bardin que a descreve seu método como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

Em uma passagem do livro fundamental sobre seu método de análise de dados, Laurence Bardin compara o pesquisador a um arqueólogo ou detetive. E foi justamente essa a minha tarefa, encontrar vestígios que nos levassem a compreensão do todo no qual os “pedaços”, as mensagens, repletos de significados e sentidos, estão inseridos.

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os «documentos» que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenómenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia, para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. (BARDIN, 1977, p.39)

Após a análise do perfil dos docentes de Filosofia a partir de questões fechadas, analisei os demais dados, facilitando assim a compreensão deles. Ou seja, dados sobre formação, tempo de experiência, carga horária e outros esclarecem as respostas longas sobre a percepção dos docentes sobre seus estudantes, sobre a disciplina que lecionam e sobre suas práticas de sala de aula, levando a perceber as tendências teóricas, as filiações pedagógicas e preocupações de ordem prática, social, afetiva nas entrelinhas das mensagens.

Assim, a necessidade da análise qualitativa aliada à técnica da análise de conteúdo para desenvolver esse estudo, proporcionou a produção de conhecimentos, permitiu avançar no sentido de construir uma percepção mais ampla e aprofundada dos fenômenos sociais e educacionais que me propus investigar e sugerir caminhos (o Produto Educacional) para a solução de problemas nessas áreas. Nesse sentido, o Produto Educacional teve como proposta que os docentes aos quais ele se destinou pensassem estratégias didáticas a partir dos textos e exemplos disponibilizados. Assim, pretendi demonstrar como bell hooks pode contribuir para repensar o ensino que praticamos e nos levar a criar propostas que trarão os discentes para o prazer da educação como prática da liberdade e da filosofia como prática de pensamento.

5.1 Estudo de caso: Professores de Filosofia da Educação Básica do RJ

O Questionário para professores de Filosofia da Educação Básica foi disponibilizado através do *google drive* e ficou aberto de 16 de dezembro de 2021 a 16 de janeiro de 2022 em grupos de WhatsApp de professores. A pretensão era obter pelo menos quinze respostas de professores que lecionassem Filosofia nas redes públicas e/ou privadas do Rio de Janeiro, propositalmente não sendo critério de exclusão não ter licenciatura em Filosofia porque, tanto a rede pública quanto a privada costumam demandar, para suprir a carência de docentes da rede, que professores licenciados em uma disciplina lecionem outras da mesma área do conhecimento.

O questionário foi direcionado especificamente ao professor de Filosofia porque, conforme discutido ao longo dessa dissertação, as aulas dessa disciplina do currículo da Educação Básica, sobretudo do Ensino Médio, podem ser construídas para promover o exercício do pensamento crítico, ou a prática do pensamento e, assim, corroborar com o objetivo da educação libertadora proposta por bell hooks. Se considerarmos que a disciplina Filosofia compõe o currículo do Ensino Médio, de forma disciplinar ou interdisciplinar, perceberemos o quanto ela pode ser fomentadora da construção da consciência crítica a partir do aproveitamento da inquietude e potencial transformador de muitos adolescentes e jovens estudantes que começam a querer entender o porquê de sua condição na sociedade e no mundo.

Dezesseis professores responderam ao questionário que continha perguntas sobre sua idade, tempo de experiência na Educação Básica e sobre sua formação acadêmica, por exemplo. Um dos objetivos era saber se os professores de Filosofia da Educação Básica possuem licenciatura em Filosofia e se lecionam também outras disciplinas. Além disso esses professores foram perguntados acerca de sua carga horária de trabalho semanal e sobre os aspectos positivos e negativos de atuar nas redes em que trabalham, já que as condições de trabalho impactam diretamente nas práticas de sala de aula e determinam as possibilidades de o professor fazer cursos de atualização.

Perguntei sobre temas de interesse dos docentes para um curso livre à distância e se já haviam lido algo da pensadora bell hooks. O objetivo dessas questões era saber se os docentes da Educação Básica se interessam por temas que demandam uma leitura crítica, decolonial e contra hegemônica da educação e da realidade, o quanto acreditam que esses temas sejam importantes para serem trabalhados com os discentes e seu nível

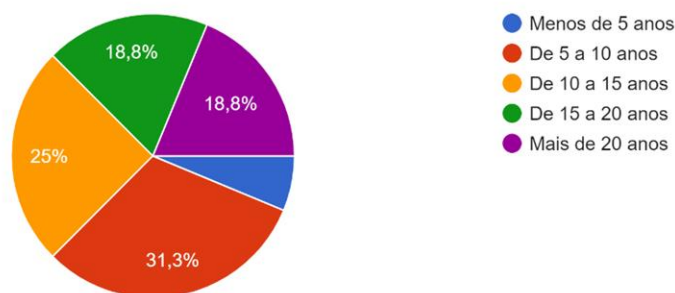
de conhecimento acerca das ideias de bell hooks para que o produto educacional fosse ao encontro de seus interesses.

Para verificar sua adesão a posturas e estratégias didáticas típicas do paradigma tradicional e do paradigma crítico, suas percepções sobre a educação em geral e sobre a rede de ensino em que atuam, os professores foram questionados também sobre sua prática docente, sobre as estratégias didáticas que mais utilizam e o quanto pensam ser importante considerar as opiniões e vivências dos estudantes para construir um plano de aula e de curso.

Os professores que responderam ao questionário possuem entre 30 e 60 anos de idade (10 professores têm mais de 40 anos de idade e 6 têm entre 30 e 39 anos de idade). 31,3% possuem de 5 a 10 anos de experiência como docente da Educação Básica; 25% possuem entre 10 e 15 anos de experiência e 37,6% possuem 15 anos ou mais de experiência como Professor da Educação Básica. Apenas um professor declarou ter menos de 5 anos de experiência docente e isso pode ser explicado pelo fato de não haver concurso público para os magistérios estadual, federal e de alguns municípios do Rio de Janeiro há mais de 5 anos e devido à dificuldade de um recém-formado conseguir emprego em colégios particulares.

Figura 1 - gráfico extraído de Questionário para professores de Filosofia da Educação Básica

Você tem quanto tempo de experiência como docente da educação básica?
16 respostas



Fonte: A autora, 2021.

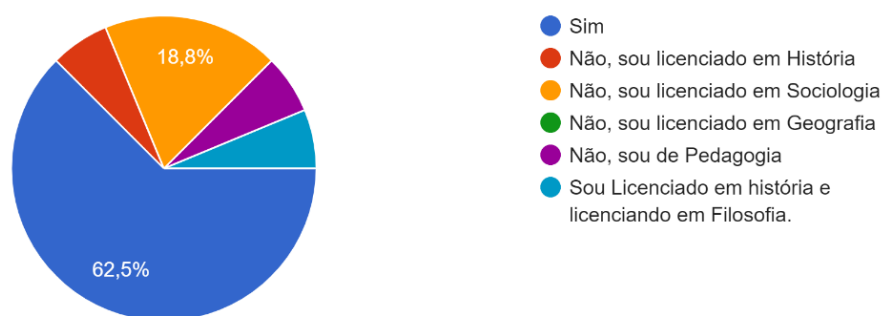
Dos professores que lecionam Filosofia e que responderam ao questionário, dez possuem licenciatura em Filosofia e seis são licenciados em sociologia, história, geografia e pedagogia. É comum, tanto na rede pública estadual do Rio de Janeiro, quanto na rede

privada, professores de outras disciplinas da área de humanas serem aproveitados para lecionarem Filosofia. Isso pode ser reflexo da visão de que a disciplina é menos importante que as outras e que não tem conteúdos, habilidades e competências específicos que justifiquem a contratação de um professor realmente licenciado em Filosofia e é consequência do desprestígio da educação básica em nossa sociedade. No dia a dia das instituições é comum encontrarmos colegas de outras áreas e gestores que tratam Filosofia e Sociologia como “a mesma coisa”, o que respalda a visão de que não importa a formação específica do professor que leciona essas disciplinas.

Figura 2 - gráfico extraído de Questionário para professores de Filosofia da Educação Básica

Você tem licenciatura em filosofia?

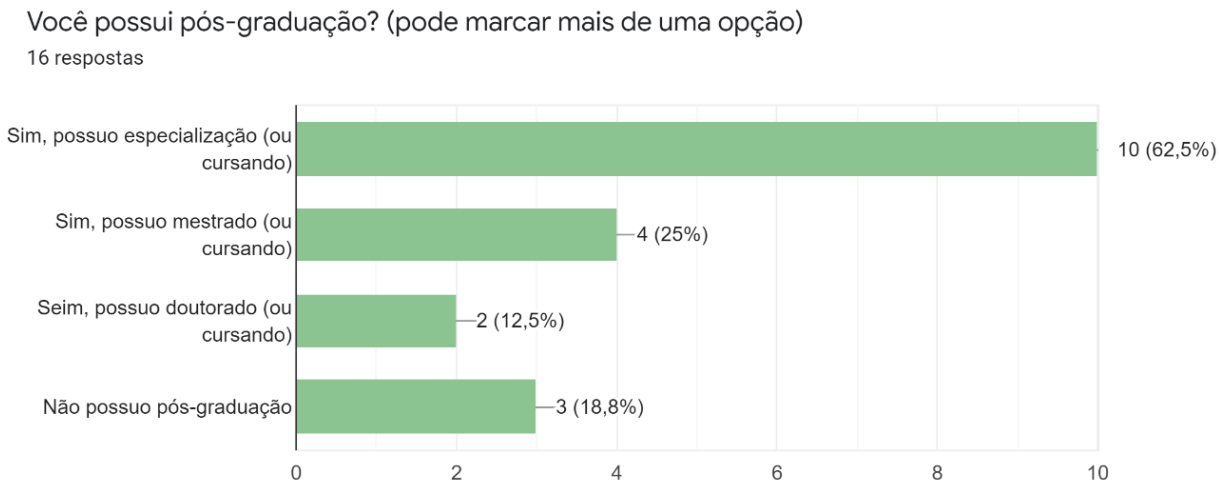
16 respostas



Fonte: A autora, 2021.

Apenas três dos professores não possuem pós-graduação, o que mostra que a autoatualização é uma vontade e uma realidade na vida profissional do professor de Filosofia da Educação Básica. Os cursos da Área de Humanas e de Educação são os mais buscados por esses docentes, conforme resposta aberta sobre área, instituição e ano da pós-graduação cursada ou em curso.

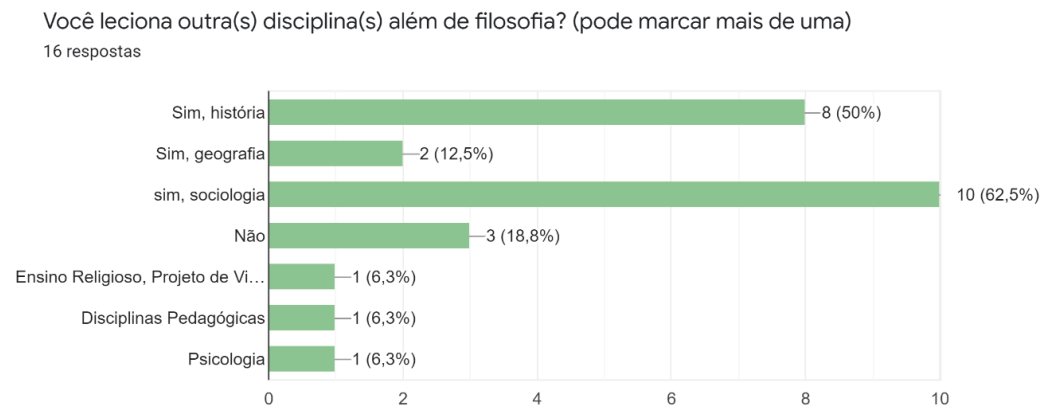
Figura 3 - gráfico extraído de Questionário para professores de Filosofia da Educação Básica.



Fonte: A autora, 2021.

Além de Filosofia, 62,5% dos professores lecionam também sociologia, 50% lecionam história, 12,5% lecionam geografia e outros são regentes de psicologia, ensino religioso, projeto de vida (disciplina do NEM) e disciplinas pedagógicas (presentes nos cursos de formação de professores). Isso ocorre porque, conforme já destacado, as redes de ensino não se importam com a formação específica do professor e acredita que, sendo licenciado em uma das disciplinas da área de humanas ele está capacitado para lecionar qualquer outra, sobretudo Filosofia e Sociologia. Além disso, o NEM trouxe disciplinas que não exigem uma licenciatura específica, pelo menos não na SEEDUC/RJ, como Projeto de Vida e o Ensino Religioso, mencionadas pelos professores entrevistados e outras dos novos “itinerários formativos”.

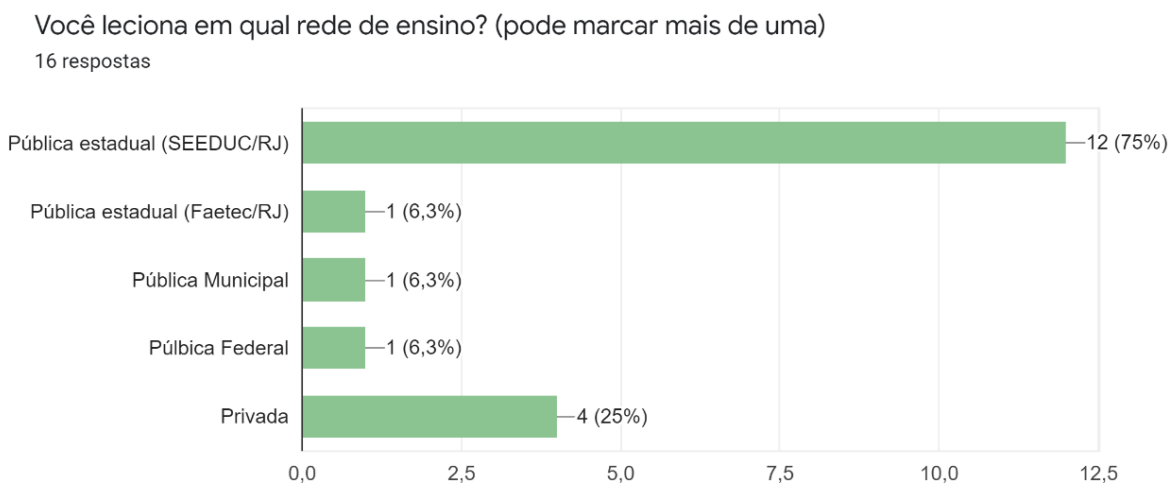
Figura 4 - gráfico extraído de Questionário para professores de Filosofia da Educação Básica.



Fonte: A autora, 2021.

Na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, a própria SEEDUC habilita o professor para lecionar diversas disciplinas dentro da rede, dependendo de seu histórico da graduação. Assim temos professores regentes de turma que não são licenciados na disciplina que lecionam e isso pode comprometer sua atuação em sala de aula, os recursos didáticos que utiliza, assim como o aprendizado do discente. Uma aula de Filosofia com um professor que leciona essa disciplina apenas para completar sua carga horária ou porque não consegue espaço como professor regente da sua disciplina de formação pode ter uma perspectiva exclusivamente historicista, ou seja, ser apenas história da filosofia, ou mesmo ser apenas ocasião para exposição de opiniões infundadas e superficiais de temas diversos sem o rigor de uma leitura filosófica da realidade, dos textos e não levar ao desenvolvimento da capacidade de análise crítica e à prática de pensamento filosófico a partir de temas geradores importantes.

Figura 5 - Gráfico extraído de Questionário para professores de Filosofia da Educação Básica.



Fonte: A autora, 2021.

Dos professores que responderam, 12 lecionam na rede estadual de educação, o que se explica porque a Filosofia compunha grade curricular das três séries do Ensino Médio até 2021 e a partir de 2022, gradualmente, voltará a compor apenas a grade do primeiro ano, segundo o currículo do Novo Ensino Médio da rede. Essa etapa da Educação Básica, em se tratando de ensino público, é da competência do estado. Segundo a LDB, em seu artigo 10, os estados devem “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)” (BRASIL, 1996)

Como os municípios não são obrigados a oferecer Ensino Médio, apenas o Ensino Fundamental, os professores de Filosofia, em geral, não lecionam nas redes municipais. Contudo, há municípios do Rio de Janeiro, como o de Nilópolis, que oferece Filosofia tanto para o Ensino Médio quanto para o Fundamental em sua rede, e Petrópolis, que oferece Filosofia para o Ensino Médio em sua rede municipal de educação.

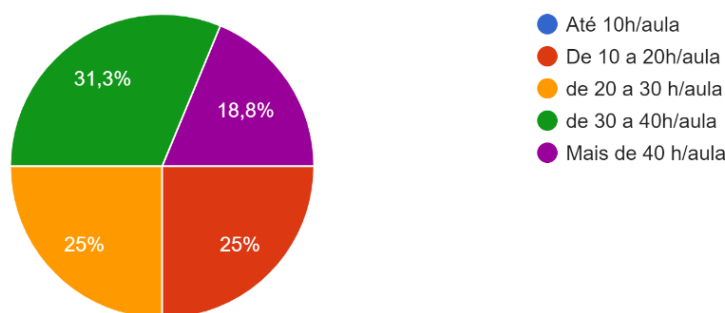
A rede pública estadual, no entanto, é a maior rede de ensino do Rio de Janeiro que oferece Ensino Médio, reunindo o maior número de professores licenciados em Filosofia, já que a licenciatura específica é pré-requisito para aprovação no concurso público para a rede. Mesmo assim, por falta de concurso, há carência de professores e resolve-se a situação habilitando-se docentes de outras disciplinas e pagando GLP (Gratificação por Lotação Prioritária), a hora extra, aos que se disponibilizam a suprir essa carência de

profissionais³⁴. As instituições privadas de ensino também podem oferecer a disciplina Filosofia em sua grade de Ensino Médio, mas muitas vezes, quando o fazem, como já o dissemos, utilizam o profissional formado em Pedagogia, História ou outra disciplina da área de humanas.

Em relação à carga horária semanal, 31,3% dos professores lecionam entre 30 e 40 horas semanais e nenhum leciona menos de 10 horas semanais. O Professor Docente I de Filosofia da SEEDUC do RJ é contratado para 18 horas semanais (12 em sala de aula e 6 de planejamento pedagógico). Um professor que trabalha de 30 a 40 horas semanais provavelmente possui duas matrículas no estado, faz GLP e/ou trabalha também em outra rede para complementar sua renda, o que denuncia a precarização trabalhista do professor da Educação Básica que não recebe um salário suficiente para dedicar-se exclusivamente a uma ou duas matrículas na rede pública de ensino ou ao colégio particular em que trabalha.

Figura 6 - Gráfico extraído de Questionário para professores de Filosofia da Educação Básica.

Qual a sua carga horária semanal total de trabalho docente em sala de aula?
16 respostas



Fonte: A autora, 2021.

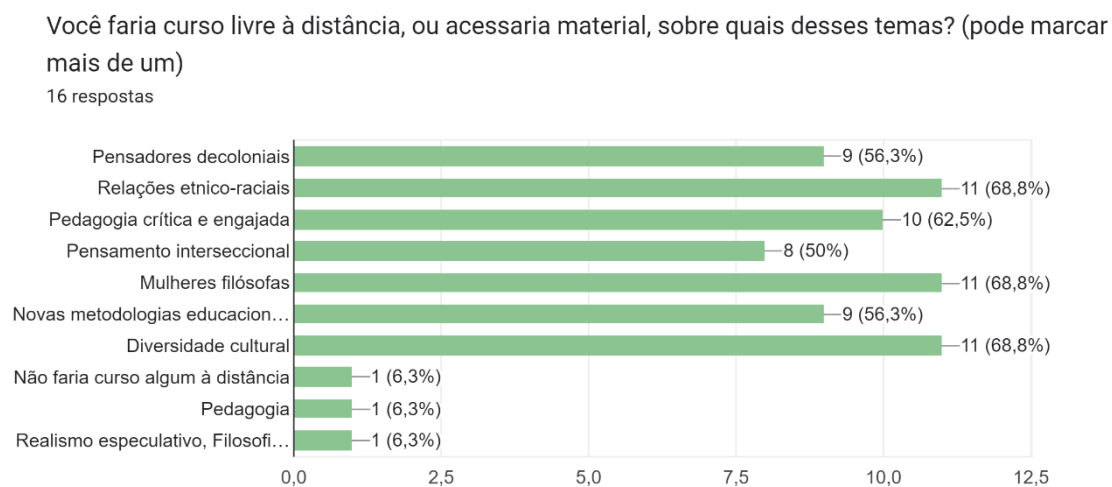
De acordo com a Constituição Federal, art. 37 (BRASIL, 1988), o professor pode acumular duas matrículas públicas. A rede estadual de educação não exige dedicação exclusiva de seus professores, sendo assim os professores podem trabalhar também em

³⁴ Informações sobre carência de professores da rede estadual de educação estão disponíveis em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Escolas-estaduais-do-RJ-tem-205-professores-de-Filosofia-para-678-mil-alunos>. Acesso em: 31 out. 2022

colégios privados sem que haja uma regulação do máximo de horas que devam trabalhar por semana. Assim, há professores que dão aulas de segunda à sábado, nos três turnos, tanto na rede pública quanto na rede privada, e esses professores têm dificuldades para fazer cursos de atualização, mesmo que sejam à distância, e ficam com pouquíssimo tempo liberado para fazerem seus planejamentos de aulas.

Quando questionados sobre temas para cursos à distância, os professores mostram interesse pelas relações étnico-raciais, mulheres filósofas, diversidade cultural, pedagogia crítica e engajada, pensadores decoloniais. O que mostra que estão atentos aos temas emergentes que têm ocupado muitos pensadores contemporâneos, sobretudo do sul global. Esse interesse vai ao encontro dos temas discutidos por bell hooks em suas obras e que ela ressalta que são levados às salas de aula pelos estudantes porque lhes dizem respeito diretamente.

Figura 7 - Gráfico extraído de Questionário para professores de Filosofia da Educação Básica.



Fonte: A autora, 2021.

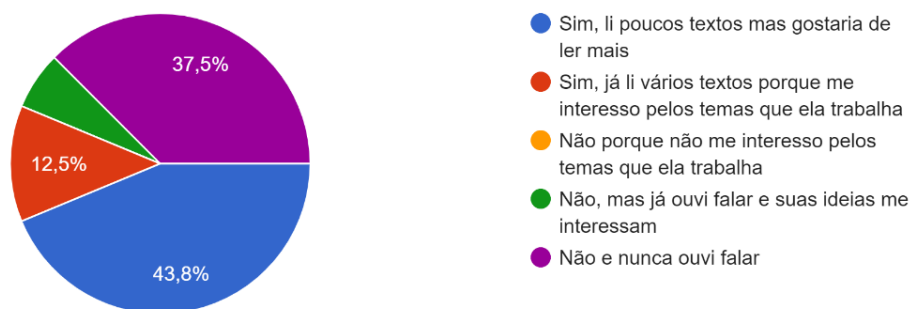
Quando questionados sobre seu conhecimento acerca da pensadora bell hooks, sete professores afirmaram terem lido poucos textos de bell hooks, mas gostariam de ler mais. Seis docentes desconhecem completamente bell hooks, apenas dois leram vários textos e se interessam pelos temas e um não leu nada dela, mas já ouviu falar de suas obras e temas. Podemos inferir que essa pensadora não foi estudada durante a graduação de muitos professores (sobretudo dos que se formaram no século XX e começo do século XXI) e que

esses não tiveram a oportunidade de fazerem os cursos de extensão que os atualizariam em relação a pensadores decoloniais, cujas discussões são urgentes e necessárias à nossa sociedade e aos nossos estudantes.

Figura 8 - Gráfico extraído de Questionário para professores de Filosofia da Educação Básica.

Já leu algo da pensadora bell hooks?

16 respostas



Fonte: A autora, 2021.

Dos dezesseis professores que responderam ao questionário, onze são licenciados em Filosofia. Nesse grupo estão os seis que nunca ouviram falar em bell hooks, quatro dos que leram poucos textos e gostam dos temas e apenas um que já leu vários textos. Quase todos assinalaram que fariam curso ou acessariam material sobre temas como pensadores decoloniais, pedagogia crítica e engajada, mulheres filósofas, interseccionalidade, diversidade cultural. Apenas um, que nunca ouviu falar em bell hooks, não faria curso a distância e nem acessaria material sobre nenhum dos temas. Embora dentre os cinco professores não licenciados em Filosofia, nenhum tenha assinalado que nunca ouviu falar em bell hooks, o conhecimento sobre essa pensadora é pequeno. Contudo há um interesse generalizado sobre temas que ela discute entre os professores da área de humanas da Educação Básica.

Esse pouco conhecimento sobre bell hooks entre Professores de Filosofia da Educação Básica se justifica pela ausência ou pouca disponibilidade de obras dessa pensadora durante suas graduações. Conforme levantado ao longo da pesquisa de mestrado, o número de teses e dissertações que abordam o pensamento de bell hooks é crescente e recente. Essa pensadora começou a ser traduzida no Brasil em 2013 e, de modo

gradativo e com resistências, sua obra começa a ser divulgada e discutida por aqui no meio acadêmico. Ela será bem aceita entre os que buscam inspiração, motivação e embasamento teórico para o discurso e luta feministas e antirracistas. Já nas graduações de filosofia, bell hooks, assim como outras e outros pensadores que rompem com os cânones por sua formação original, pelos temas que discute, por sua práxis e por sua escolha em não negar sua subjetividade ao escrever os textos, foi pouco ou nada estudada até pouco tempo, se tornando mais conhecida recentemente, sobretudo nas licenciaturas por conta da obra “Ensinando a transgredir”, a primeira a ser traduzida.

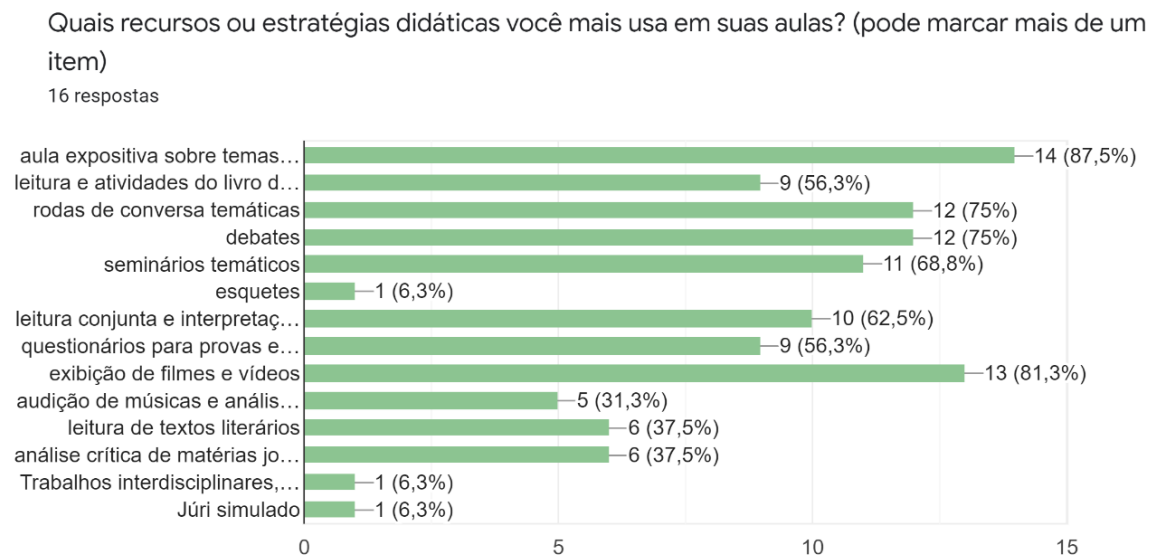
Com o intuito de saber como é a prática de sala de aula desses professores que lecionam Filosofia na Educação Básica, foi perguntado que recursos e estratégias didáticas mais utilizam. Catorze professores se valem da tradicional aula expositiva com uso de quadro branco. Essa estratégia tende a manter a sala de aula organizada de modo hierárquico, sendo o professor o elemento central e ativo e os estudantes elementos periféricos e passivos. Esse tipo de aula, assim como os questionários para provas e testes, vai ao encontro da valorização dos conteúdos formais, impostos por um currículo mínimo elaborado pela própria rede de educação, o que deixa pouca margem para que o professor considere as demandas temáticas dos estudantes.

Se relacionarmos essa resposta com a questão sobre carga horária de trabalho semanal, poderemos entender como a sobrecarga de trabalho docente, assim como o fato de muitos não serem licenciados na disciplina que lecionam, levam à “segurança” da aula expositiva, que é mais fácil de ser planejada e não expõe muito o professor que não tem a formação específica. Então, esse tipo de aula acaba sendo uma escolha para as situações de cansaço, de falta de tempo para planejamento ou pouco domínio de temas e conteúdos.

Contudo há também bastante uso de estratégias que democratizam e horizontalizam as aulas, permitem o protagonismo dos estudantes e utilizam materiais alternativos ao livro didático como os seminários temáticos, as rodas de conversa e debates e o uso de vídeos e músicas que podem dialogar melhor com os estudantes ou, ao menos, estabelecer uma relação de maior proximidade afetiva com eles. Dos professores que responderam, treze gostam de usar filmes e vídeos para fomentar conversas e debates; doze costumam promover rodas de conversa e doze organizam debates. Ainda assinalaram seminários, leitura conjunta de textos, atividades do livro didático, questionários para provas e teste, e outras estratégias. As três estratégias menos utilizadas foram o júri simulado, a esquete e os trabalhos interdisciplinares. Chamo a atenção para o fato de apenas um professor ter assinalado que faça projetos ou trabalhos que demandem uma conversa entre as disciplinas

ou a transdisciplinaridade, embora vários tenham sinalizado o interesse por temas como relações étnico-raciais, por exemplo.

Figura 9 - Gráfico extraído de Questionário para professores de Filosofia da Educação Básica.



Fonte: A autora, 2021.

Sobre os temas caros a bell hooks como racismo, machismo e opressão de classe, todos afirmaram ser muito importante serem trabalhados em sala de aula para que se forme a consciência crítica dos estudantes a partir da análise e reflexão sobre a realidade. Contudo, ressaltam que não é tarefa somente da Filosofia, mas de toda a comunidade escolar pois diz respeito diretamente ao cotidiano dos discentes. Um professor ressaltou que para discutir esses temas, é preciso procurar material fora dos livros de Filosofia. Ou seja, os livros didáticos de Filosofia mais utilizados na Educação Básica até então não refletem a característica inerente à filosofia de pensar o mundo e dialogar com seu tempo e nem a demanda inter e transdisciplinar do Novo Ensino Médio.

Sobre a importância de conhecer melhor os discentes, todos os professores apontaram ser muito importante dialogar com a realidade dos estudantes pois isso levaria ao objetivo próprio da Filosofia que é a formação da atitude e do pensamento críticos, permitiria entender suas ideias e atitudes, criar laços afetivos, fazer link entre temas da aula e a vida, o que tornaria as aulas mais interessantes. Ou seja, os professores

A partir das respostas às questões abertas sobre os temas interseccionais nas aulas, sobre a importância de conhecer os discentes e dificuldades para ensinar Filosofia no Ensino Médio construí uma tabela onde destaco as palavras mais mencionadas que remetem aos temas das perguntas e cito as respostas mais ilustrativas das percepções dos professores sobre as questões.

Tabela 1 - Análise do conteúdo das respostas às questões abertas do Questionário para professores de Filosofia da Educação Básica.

Tema	Palavras e ideias mencionadas que remetem ao tema	Citações
<p>Importância dos temas interseccionais para as aulas de Filosofia no Ensino Médio</p>	<p>Opressões; cotidiano; negros; periféricos; realidade; pensamento/consciência crítico (a); lei 11645/08.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Esses temas ajudam a esclarecer sobre as opressões diárias que sofremos”; ▪ ” Grande parte dos meus alunos são negros e periféricos, apresentar pensamento crítico/análítico acerca da realidade deles é de extrema importância.”; ▪ “Sim, pois trabalhar estas questões nas aulas de filosofia é investir na consciência crítica e cidadã dos meus alunos.”; ▪ “Considero importante por serem temas que rodeiam o cotidiano dos nossos alunos, além de respeitar o que determina a lei 11645/2008. Muito embora precise procurar material fora do livro de Filosofia, pois este não traz muitos conteúdos sobre tais temáticas”.
<p>Importância de conhecer os discentes</p>	<p>Realidade; sentido; prática; atitude filosófica; vida; diversidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Conhecendo meus alunos posso planejar algo mais de acordo à realidade deles”; ▪ “Entender o pensamento destes alunos nos permite desenvolver conteúdos que façam sentido e que se tornem mais palatáveis”; ▪ “Sim, pois quanto mais eu conheço a realidade dos meus alunos, mais consigo unir os conceitos e questões filosóficas, trazendo para a prática, ou seja, é trazer a teoria, unindo a realidade deles (filosofia na prática)”; ▪ “A informação deve fazer sentido para todos. Além disso, quando referimo-nos a realidade que os cerca, a própria “aula de filosofia” alcança seu objetivo que é a “atitude filosófica” (reflexão crítica da vida dos alunos)”; ▪ “Precisamos compreender a diversidade da nossa sala de aula”.

Tema	Palavras e ideias mencionadas que remetem ao tema	Citações
Dificuldades para ensinar Filosofia na rede onde o professor atua	Carga horária; número de alunos por sala; baixos salários; cobranças; precarização do trabalho; avaliações; conteudismo; incertezas; não ser formada na área.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “A carga horária pesada, o número alto de alunos por sala, os baixos salários, as cobranças burocráticas sem sentido”; ▪ “O maior problema é o conteudismo das avaliações externas e as incertezas sobre o papel da filosofia E.M. Entendo que a disciplina tem um papel importante no desenvolvimento atitudinal dos estudantes, que seja sensível à vida democrática e à autonomia de pensamento. Além disso, há os problemas comuns à maioria dos professores: que excesso de trabalho, muitas turmas, muitas atividades extracurriculares”; ▪ “A dificuldade reside no fato de não ser formada na área. Infelizmente, por toda precarização do trabalho docente, acabamos nos rendendo ao jogo que o Estado nos impõe. Questões salariais ou de quadro de horário são exemplos do pq nos rendemos a esse jogo sujo do governo. Tentamos fazer o melhor, mas nunca será como uma aula de um profissional formado naquela área.”

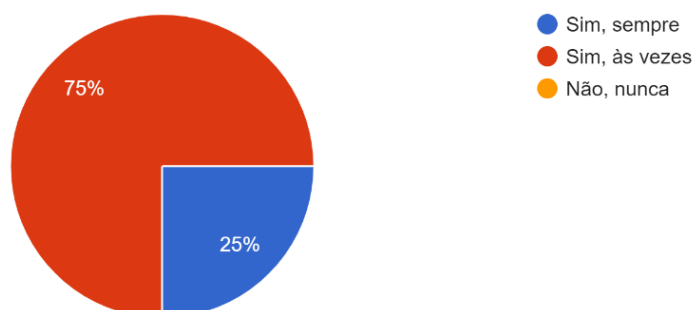
Fonte: A autora, 2021.

Apesar de terem respondido que é muito importante conhecer o aluno, 75% também respondeu que às vezes, e não sempre, considera sua opinião para montar o planejamento das aulas. Ou seja, para 25% talvez não seja possível não seguir o currículo mínimo imposto pela rede de ensino que é conteudista e eurocentrado e permite pouco diálogo entre educador e educando. Outros motivos devem ser considerados para que nem sempre o discente seja considerado no momento de construir um plano de curso. De acordo com as respostas às questões abertas já mencionadas temos: precarização do trabalho que faz com que o professor assuma uma carga horária de trabalho muito extensa; desânimo diante das demandas burocráticas da rede em que trabalha; lacunas em sua formação que não consegue resolver porque não tem tempo de fazer cursos de atualização; falta de hábito de leitura e acomodação sistêmica dos discentes (que se apegam às aulas tradicionais), entre outros.

Figura 11 - Gráfico extraído de Questionário para professores de Filosofia da Educação Básica.

Você elabora seu planejamento considerando as opiniões e sugestões dos discentes?

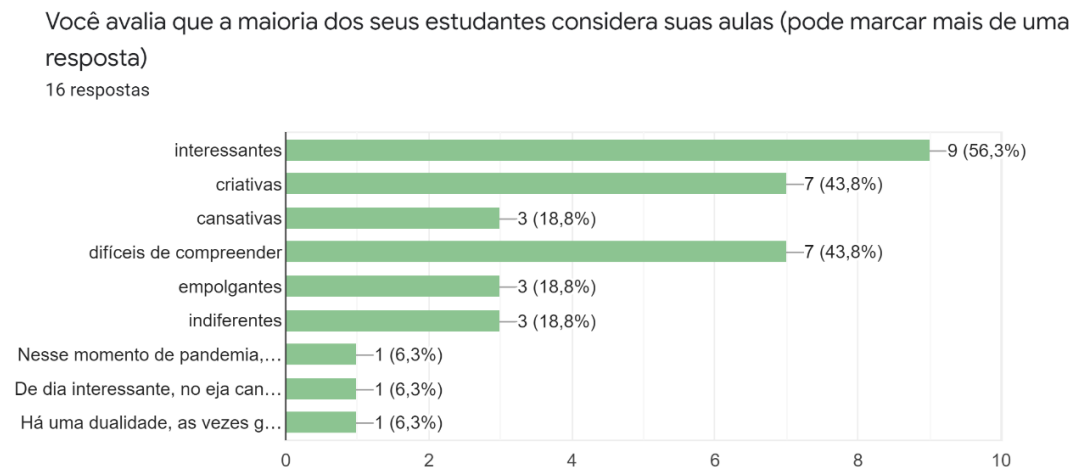
16 respostas



Fonte: A autora, 2021.

Esses professores percebem que seus estudantes consideram suas aulas interessantes, criativas, mas também difíceis de compreender. Posso inferir que isso se deve à falta de hábito de leitura dos estudantes (apontada pelos professores no questionário) que mantém seu vocabulário reduzido; a utilização de textos, temas e recursos que não conversam com a realidade dos estudantes ou mesmo a inadequação da linguagem utilizada pelo professor que não vê a necessidade de se aproximar do estudante para que este queira se aproximar da filosofia - ou não consegue fazê-lo devido a toda precarização do trabalho docente já apontada.

Figura 11 - Gráfico extraído de Questionário para professores de Filosofia da Educação Básica.



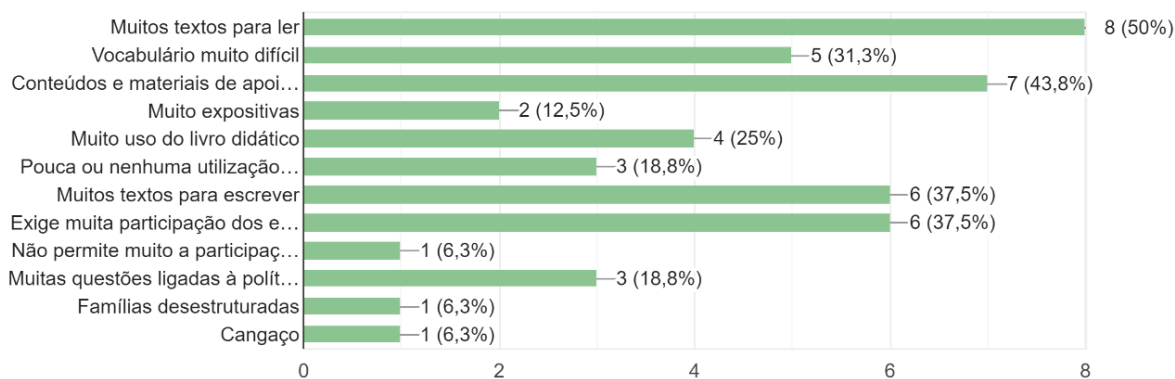
Fonte: A autora, 2021.

O que causaria o desinteresse do estudante seria a grande quantidade de textos para ler, escrever, vocabulário difícil, o que vai ao encontro da percepção do professor acerca do pouco ou nenhum hábito de leitura dos estudantes. Ou seja, são fatores mais ligados à dinâmica das aulas e às condições socioculturais dos estudantes. Em segundo lugar como causa de desinteresse está a falta de relação dos conteúdos e materiais de apoio com a realidade dos estudantes. Ou seja, os próprios professores percebem que há esse desencontro, mas talvez a estrutura educacional seja o maior obstáculo já que há os exames externos, internos e a supervalorização de conteúdos clássicos e formas tradicionais de dar aulas.

Figura 12 - Gráfico extraído de Questionário para professores de Filosofia da Educação Básica.

Qual a maior causa de desinteresse dos estudantes em relação às suas aulas? (pode marcar mais de um item)

16 respostas



Fonte: A autora, 2021.

Segundo a percepção dos professores, seus estudantes reclamam de aulas cansativas, com muitos textos para ler e escrever, vocabulário difícil, muito expositivas, muito uso do livro didático, poucos recursos tecnológicos, sem diálogo com suas realidades. Do mesmo modo desagrada aos alunos quando precisam participar mais ativamente das aulas. Provavelmente os estudantes entendam, por força do hábito e das ideias do senso comum, que aulas devem ser mesmo expositivas, cansativas e se sintam desconfortáveis se precisarem ser protagonistas nesse processo de ensino-aprendizagem numa aula sem o livro didático e sem transcrição de conteúdos do quadro para o caderno.

As respostas ao questionário me levaram a algumas conclusões: os professores que lecionam Filosofia, nem todos licenciados em Filosofia, pensam ser muito importante trabalhar com os estudantes temas que lhes interessam diretamente, como racismo, machismo e opressão de classe, mas não dispõem de incentivos das redes de educação onde lecionam para diminuir carga horária e fazer cursos de extensão que lhes apresentariam muitos pensadores e temas decoloniais que começaram a ser divulgados e estudados após esses professores terem saído da faculdade; por causa dessa falta de incentivo, por terem que trabalhar muitas horas por semana e por terem que aplicar um currículo mínimo estabelecido pela rede de educação, os professores se rendem às aulas mais tradicionais de cunho conteudista.

A partir dessa conclusão e considerando atentamente a questão de disponibilidade de tempo dos professores da Educação Básica, as lacunas em sua formação, assim como o crescente interesse pelas ideias de bell hooks, organizei o Produto Educacional que direcionei aos docentes da Educação Básica e também aos licenciandos.

6 PRODUTO EDUCACIONAL – CURSO DE EXTENSÃO BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO – Contribuições da Pedagogia Engajada para a Educação Básica.

A partir da análise dos dados coletados no Questionário para Professores de Filosofia da Educação Básica, entendi que o Produto Educacional deveria ser um curso de extensão sobre as ideias de bell hooks sobre educação, suas reflexões sobre a sociedade imperialista, racista, machista e supremacista branca, onde o amor não tem espaço, assim como deveria também mostrar a influência que Paulo Freire exerceu sobre essa pensadora. Percebi que o curso deveria ser oferecido na modalidade EaD, com tutoria e com atividades assíncronas para que os cursistas pudessem contornar a questão da disponibilidade diária e semanal de tempo. Me preocupei em oferecer videoaulas, sugestões de textos da própria bell hooks e outros pensadores, questões norteadoras para cada módulo e material de apoio que ajudassem a esclarecer as ideias importantes e a construir aulas nas quais os docentes e discentes da Educação Básica se tornassem membros ativos de uma comunidade pedagógica.

O curso, intitulado “BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO – Contribuições da Pedagogia Engajada à Educação Básica”, teve como público-alvo os professores dessa etapa da educação e estudantes de licenciaturas e foi oferecido em um Ambiente Virtual de Aprendizagem na plataforma digital Moodle, no qual foram disponibilizados recursos como imagens, textos em pdf e word, que podiam ser baixados, assim como links para vídeos do *youtube*, videoaulas e artigos em blogs e periódicos eletrônicos.

Como o Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica estabelece que os mestrandos devem realizar oficinas ou cursos de extensão, “ministrados no Programa de Residência Docente e tendo como tema o Produto Educacional, desenvolvido com o seu orientador” (COLÉGIO PEDRO II. 2020, p. 6-7), o Produto cumpriu também esse requisito do curso de mestrado do CPII e, ao mesmo tempo, pode ser submetido à avaliação dos cursistas.

O contexto pandêmico também foi um dos responsáveis pela modalidade do curso/Produto. O isolamento social, em um primeiro momento em 2020 e, posteriormente, o afastamento social mantido até outubro de 2021 na rede estadual de educação do Rio de Janeiro (rede onde atuo como Professora de Filosofia), em colégios da rede privada e de outras redes públicas, determinaram que a coleta de dados tivesse que ser feita de modo virtual e que a pesquisa se transformasse em estudo de caso e pesquisa bibliográfica. Foram quase dois anos letivos inteiros sem aulas presenciais e as escolas, colégios e universidades

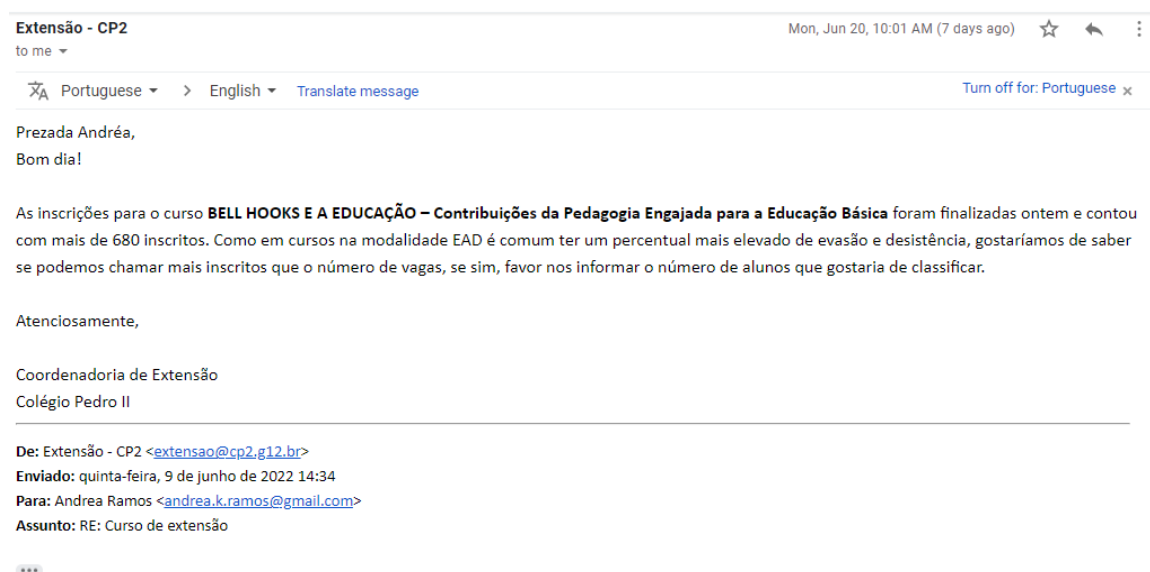
recorreram aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem para proporcionar algum suporte pedagógico aos seus estudantes, sem ter a certeza de quando retornariam às atividades presenciais.

Desse modo, tendo sido necessário modificar o tipo de pesquisa, a minha experiência como professora de Filosofia da Educação Básica da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, somada aos dados coletados dos dezesseis professores de Filosofia da Educação Básica de diversas redes do RJ, através do questionário virtual, foram fundamentais para a construção do Produto Educacional como um curso de extensão à distância, com o objetivo de ajudar a suprir uma necessidade de formação continuada dos docentes.

Foram as respostas ao questionário que indicaram a demanda por cursos de atualização, por formação continuada, sobre os temas mencionados e o pouco conhecimento sobre bell hooks por parte dos professores que lecionam Filosofia na Educação Básica. Relacionando esses dados com os levantados no banco de teses e dissertações da Capes, concluí que o interesse por bell hooks é crescente, mas ainda há poucos trabalhos e cursos livres ou de extensão sobre ela e sobre os temas que trabalha relacionados à Educação Básica. Com esses dados pude também confirmar que, apesar da demanda por formação continuada ser grande, há o problema da extensa carga horária de trabalho do professor, o que compromete a maior parte do seu tempo, deixando pouco espaço para seguir cursos presenciais, síncronos e com horários fixos.

Além desses condicionantes, considerei o fato de cada vez mais utilizarmos a tecnologia da informação para dinamizar nossa vida acadêmica, profissional, pessoal e promover nosso acesso a acervos, cursos e formações de diversos níveis e de diversas instituições espalhadas pelo Brasil e pelo mundo. A pandemia de covid-19 nos mostrou mais claramente essa possibilidade e a transformou em realidade necessária para professores e estudantes. Desse modo, penso que cursos à distância podem ser ótimas opções para responder a essa demanda por atualização e formação continuada, desde que se possuam as condições objetivas/técnicas e subjetivas para seguir um curso virtual.

O curso “BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO foi então construído e divulgado nas redes sociais do Colégio Pedro II e nas minhas redes sociais como Whatsapp, Instagram e Facebook. Houve uma procura grande pelo curso, totalizando 680 inscrições. Por conta disso ampliei o número de cursistas de 25 para 40, considerando também que o índice de evasão de cursos EaD costuma ser grande.

Figura 13 Email da Coordenadoria de Extensão do CPII sobre as inscrições no curso.

Fonte: A autora, 2022.

A possibilidade de seguir um curso à distância é um dado positivo da tecnologia aplicada à educação. Não precisar se deslocar de um lugar a outro, poder se conectar de qualquer lugar onde se disponha de um aparelho de telefone celular, tablet ou computador com acesso à internet, torna tudo mais rápido e prático. Contudo, é inegável que a ausência do encontro presencial, da relação mais afetiva que se estabelece em um grupo de estudos, são pontos negativos da modalidade EaD, além da probabilidade maior de termos nossa atenção desviada por causa de uma mensagem que chega, de um barulho externo, da ausência mesma do ambiente de estudos que é uma sala de aula. Assim, a modalidade EaD tem aspectos positivos e negativos que devem ser bem ponderados ou as iniciativas se frustram em cursos que não cumprem seus objetivos.

A falta de tempo do professor e do estudante de licenciatura é um grande empecilho aos cursos de extensão, sejam eles à distância ou presenciais. Muitas vezes as pessoas se inscrevem e depois não conseguem acompanhar as atividades síncronas que ocorrem justamente no horário em que já se tem outro compromisso. Isso acarreta encontros esvaziados e pode levar cursistas a abandonarem o curso se tais atividades estiverem vinculadas à conquista do certificado.

Para tentar diminuir a probabilidade de evasão, sobretudo considerando o público-alvo que são professores da Educação Básica que geralmente trabalham mais de 30 horas por semana, em vários turnos, e ainda precisam preparar suas aulas, corrigir atividades e organizar os outros setores de sua vida, decidi que o curso de extensão deveria ser EaD e

assíncrono. Desse modo, os cursistas poderiam seguir o curso nos horários que tivessem disponíveis e com condições técnicas adequadas. Cuidei também de disponibilizar textos em PDF que os cursistas pudessem baixar para ler offline e links que os direcionassem para vídeos para ajudá-los tanto a entender melhor as questões norteadoras dos módulos do curso, quanto a preparar aulas para suas turmas da Educação Básica.

Figura 14 - Publicação na página do CPII sobre o curso de extensão.

The image shows a screenshot of the Colégio Pedro II website. At the top, there is a navigation bar with links for 'BRASIL', 'CORONAVÍRUS (COVID-19)', 'Simplifique!', 'Participe', 'Acesso à informação', 'Legislação', and 'Canais'. Below this is a blue header with the school's name 'COLÉGIO PEDRO II' and a search bar. A main navigation menu includes 'ACESSO A INFORMAÇÃO', 'CPII', 'CAMPI', 'CONCURSOS E SELEÇÕES', 'CURSOS', 'CONTATOS', and 'PRINCIPAL'. The main content area features a green button for 'Área do Estudante' and a blue button for 'Área do Servidor'. Below these is a 'MOODLE' button and a list of 'PROGRAMAS E PROJETOS' including 'CULTURA', 'EXTENSÃO', 'PESQUISA', 'GRADUAÇÃO', 'PÓS-GRADUAÇÃO', and 'INSTITUCIONAL'. The article 'Extensão do CPII abre o curso 'Bell Hooks e a educação'' is published on Friday, June 9, 2022, at 10:26. The article features a graphic with the text 'Curso de Extensão BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO Contribuições da Pedagogia Engajada para a Educação Básica' and a portrait of a woman. The text of the article states that registrations are open for the course, which is offered in a distance modality with a 30-hour load, and that interested parties can register until June 19th. A link to the registration form is provided: <https://bit.ly/bellhooksCP2>.

Fonte: A autora, 2022.

O curso foi estruturado na plataforma *moodle* para poder ser oferecido pelo Colégio Pedro II, mas ele poderia ser estruturado em qualquer outra plataforma digital que oferecesse recursos semelhantes. A ideia era que fosse possível mostrar como as ideias de bell hooks contribuem para ressignificar a educação, tornando-a uma ação consciente de sua dimensão política e de sua possibilidade transgressora contra-hegemônica. Ou seja, ler e apreender bell hooks remete diretamente à prática do seu pensamento. Uma escrita sobre essa pensadora transforma-se, inevitavelmente, em projeto político-pedagógico e práxis transformadora, portanto, um projeto de mestrado que a tenha como referencial teórico

principal, em que suas ideias sejam o tema central, desdobra-se necessariamente na prática de sua pedagogia engajada.

O que quis fazer nesse curso foi introduzir as ideias de bell hooks sobre educação através de textos e vídeos, mostrando o processo de autorrecuperação e autoconstrução da educadora engajada em que ela se transformou, processo esse que nos faz refletir sobre as opressões de classe, raça e gênero que estruturam a nossa sociedade, constroem os currículos das disciplinas da Educação Básica e são obstáculos à educação democrática.

A seguir passo a mostrar e explicar a organização e a estrutura do curso através de prints de algumas telas importantes do AVA.

O curso começa com um texto de boas-vindas onde são explicados os objetivos, a organização do curso em módulos e informo meus contatos, conforme figura abaixo:

Figura 15 - Print do AVA do Curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO.

The screenshot displays the AVA interface for the course "Contribuições da Pedagogia Engajada ...". The top navigation bar includes links for "Início", "Painel", "Eventos", "Meus Cursos", and "Este curso". A search bar is located on the right. The main content area is titled "Avisos" and contains the following text:

Orientações gerais sobre o curso

Olá, cursistas!

Bem-vindos ao curso de extensão Bell hooks e a educação - Contribuições da pedagogia engajada à educação básica.

Nosso objetivo principal é apresentar uma introdução ao pensamento de bell hooks sobre educação através de textos e vídeos e, simultaneamente, ser uma inspiração para que transformemos as salas de aula em lugar de prazer e exercício do pensamento crítico.

O curso foi dividido em 5 módulos e nos 3 primeiros há uma breve apresentação (um link para uma apresentação com slides e vídeo) do tema a ser estudado, uma questão norteadora dos estudos e a indicação de textos onde a questão temática é discutida.

Além dos textos fundamentais, acrescentei textos e vídeos complementares que poderão ajudar a elucidar as questões propostas.

Para facilitar os estudos, após a indicação bibliográfica, disponibilizei material para leitura (e vídeos também) em links, word e pdf. Assim, há duas listas com esses arquivos em cada módulo: TEXTOS e TEXTOS COMPLEMENTARES.

Para cada módulo há um fórum de dúvidas e comentários. É importante que vocês entrem pelo menos uma vez em um dos fóruns e postem suas dúvidas ou comentários.

No quinto módulo há um link para o formulário de avaliação do curso. Vocês devem respondê-lo para que recebam o certificado de conclusão e para que eu tenha um feedback de vocês sobre o curso e possa melhorá-lo.

Qualquer dúvida, postem nos fóruns ou enviem mensagem privada.

meu whatsapp é 21 995199594.

Abraços e bom cursol!

Andréa Ramos.
andrea.k.ramos@gmail.com

Fonte: A autora, 2022.

O curso foi dividido em 5 módulos, onde os três primeiros propõem questões norteadoras, textos “obrigatórios” e complementares e fóruns de dúvidas e comentários. O quarto módulo apresenta sugestões de estratégias didáticas, temas, textos e vídeos que podem ser utilizados com estudantes da Educação Básica; o quinto módulo é para avaliação do curso pelos cursistas.

6.1 Os Módulos:

O Módulo 1: **Introdução- Quem é BELL HOOKS** tem como objetivo principal apresentar o curso e a pensadora bell hooks. Há dois textos “obrigatórios” (“Erguer a voz” e “Sobre a autorrecuperação”) que foram escolhidos da sua obra “Erguer a voz: Pensar como feminista, pensar como negra”, que considero uma das mais potentes para mostrar as ideias de autorrecuperação e autoconstrução necessárias aos sujeitos oprimidos pela sociedade capitalista, racista e machista. É nessa obra que bell hooks explica como e por que começa a usar o nome de sua bisavó materna como seu pseudônimo e escrito em letras minúsculas. Nesse módulo proponho duas questões que devem nortear a leitura dos textos:

- . Relação entre o uso de pseudônimos e a resistência à dominação e à colonização.
- . O que é autorrecuperação.

Dentre os textos complementares sugiro trechos de outra obra de bell hooks, “Anseios: raça, gênero e políticas culturais”; o capítulo “Quem pode falar”, de “Memória da plantação”, de Grada Kilomba; um artigo de Patricia Hill Collins sobre a categoria de *outsider within* e um artigo de Angela Davis sobre Sojourner Truth, mulher negra, escravizada que profere o discurso “E eu não sou uma mulher?”, denunciando a invisibilização da mulher negra até mesmo dentro do movimento feminista. A primeira obra de bell hooks tem como título “E eu não sou uma mulher?” inspirado na história e discurso de Sojourner e na própria experiência de bell de mulher negra, de origem popular, resistindo através de colégios e universidades que faziam questão de lhe mostrar o quanto sua condição era indesejada naqueles ambientes.

Em todos os módulos há um título/tema, uma imagem ilustrativa, questões norteadoras, a lista de textos utilizados com as respectivas referências bibliográficas, os trechos dos textos que podem ser baixados, links para vídeos e o fórum onde os cursistas poderiam deixar comentários sobre o curso e o módulo, conforme as telas a seguir.

Figura 17 - Print do AVA do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO.

didáticas

- > Módulo 5 - Avaliação do curso
- > Tópico 9
- > Tópico 10
- Mais...

Atividades

- Fóruns
- Recursos

Administração

- Administração do curso
 - Editar configurações
 - Ativar edição
 - Conclusão de curso
 - Usuários

Módulo 1 : Introdução – Quem é BELL HOOKS

Módulo 1 : Introdução – Quem é BELL HOOKS

Questões norteadoras:

1. Relação entre o uso de pseudônimos e a resistência à dominação e à colonização
2. O que é autorrecuperação

Fonte: A autora, 2022.

Assim, a organização dos módulos visou facilitar o acesso dos cursistas aos recursos do AVA e motivá-los à leitura online ou offline dos textos e outros materiais disponibilizados.

Figura 16 - Print do AVA do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO.

- HOOKS, bell. Anseios: raça, gênero e políticas culturais. In: ____ Um anseio final. São Paulo: Editora Elefante, 2019.
- HOOKS, bell. Erguer a voz: Pensar como feminista, pensar como negra. In: ____ À Glória, seja ela quem for. São Paulo: Editora Elefante, 2019.
- KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano. In: ____ Quem pode falar. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

APRESENTAÇÃO DO MÓDULO

- Apresentação
- Apresentação do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO - Quem é bell hooks?

TEXTOS:

- Erguer a voz - capítulo 1
- Erguer a voz - capítulo 4

TEXTOS COMPLEMENTARES:

- Erguer a voz - cap. 22
- Quem pode falar
- Anseios - cap 22 e 23
- Aprendendo com a outsider within
- Angela Davis sobre Sojourner Truth
- FÓRUM - Dúvidas e comentários

Módulo 2 – A Pedagogia engajada - Seção 1

Fonte: arquivo da autora, 2022.

No módulo 1 há a um link para a primeira videoaula, gravada no youtube, com apoio de imagens, onde apresento brevemente a biografia, principais influências e ideias de bell hooks.:

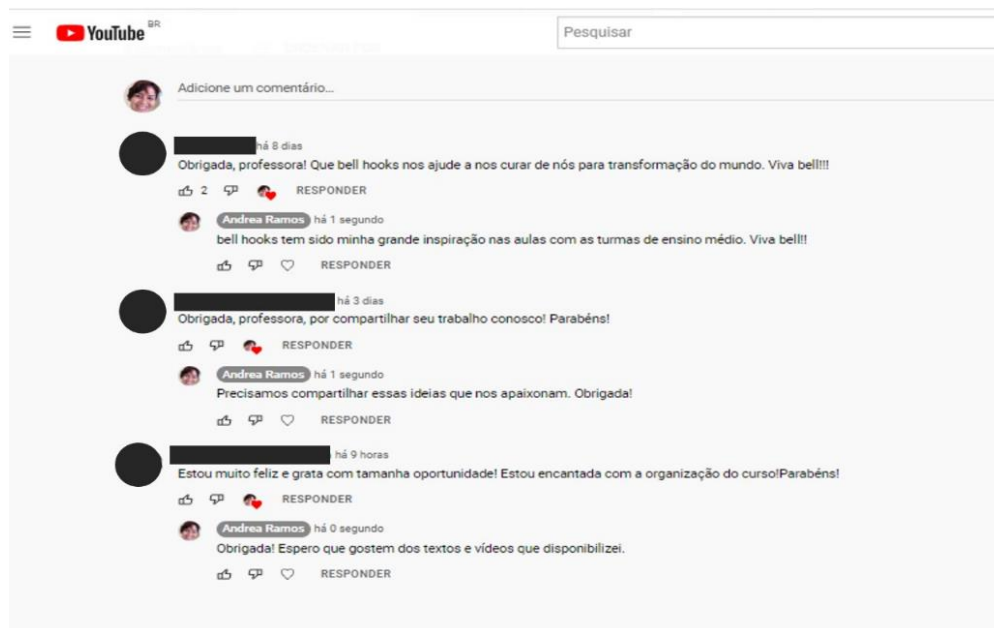
Figura 19 - Print do AVA do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO.



Fonte: A autora, 2022.

Alguns cursistas deixaram comentários sobre esse recurso disponibilizado que me serviram como avaliações do mesmo, assim como permitiram uma primeira interação com eles.

Figura 17 - Print do AVA do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO.



Fonte: A autora, 2022.

O Módulo 2 – **A Pedagogia Engajada**, foi subdividido em 3 seções: a seção 1 é sobre Paulo Freire e a pedagogia crítica; a seção 2 é sobre as comunidades pedagógicas e a seção 3 é sobre a interseccionalidade.

A questão norteadora da seção 1 é sobre as contribuições da pedagogia crítica de Paulo Freire para a pedagogia engajada de bell hooks. Para essa seção fiz uma breve apresentação com slides e gravei no *youtube*. A intenção dessa seção é apontar algumas ideias de Paulo Freire que influenciaram bell hooks quando esta ainda estava na graduação e a fizeram querer ser a educadora que ajuda a formar sujeitos críticos que se conscientizam das opressões impostas pelo sistema capitalista e que resistem e lutam para transformar a sociedade.

Figura 18 - Print do AVA do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO.

Início Painel Eventos Meus Cursos Este curso

Ocultar blocos Tela cheia

Módulo 2 – A Pedagogia engajada - Seção 1

Seção 1: Paulo Freire e a pedagogia crítica



Questão norteadora:

Quais as contribuições da pedagogia crítica de Paulo Freire para a pedagogia engajada de bell hooks?

Textos obrigatórios:

- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. In: Esclarecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

Fonte: A autora, 2022.

A videoaula criada para esse módulo é breve e apresenta, em linhas gerais, as ideias de Paulo Freire sobre a pedagogia crítica.

Figura 19 - Print do AVA do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO.

Paulo Freire e a Pedagogia Crítica

Paulo Freire slidescom vídeo

↔ Não listado

Fonte: A autora, 2022.

Para essa seção foram disponibilizados os textos de Paulo Freire: “Esclarecimentos”, da obra “Educação como prática da liberdade” e “A concepção bancária de educação”, da “Pedagogia do oprimido”. Da bell hooks foi indicado o texto “Paulo Freire”, da obra “Ensinando a transgredir”, a primeira de sua trilogia sobre educação.

O curso propõe alguns textos como leitura complementar para ajudar a compreender melhor tanto Paulo Freire quanto bell hooks. A obra indicada “Vigiar e punir”, de Michel Foucault mostra a origem da escola como instituição disciplinar, onde vigilância e punição formam os corpos-dóceis adequados ao sistema. Essa visão de escola como lugar de disciplinarização fundamenta o paradigma tradicional de educação e a performance autoritária de educadores. Além dos textos complementares propostos, foram disponibilizados 4 vídeos curtos sobre Paulo Freire que podem ajudar a esclarecer suas ideias.

Para apreender Paulo Freire como educador e filósofo, foram recomendados textos da obra “Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica”, de Walter Kohan, onde o autor associa Freire ao filósofo grego Sócrates cuja vida era o seu pensamento em ação, uma vida filosófica, que questiona a si mesma ao mesmo tempo que questiona o sistema. Nesse sentido, uma vida filosófica é uma vida transformadora e transformada porque o questionamento do que se pensa e do que se faz exige o exame profundo e constante dos fundamentos dos discursos e das práticas.

Nessa obra de Kohan vemos que em Sócrates e na própria origem da palavra filosofia, é o amor a força que impulsiona a busca pela sabedoria; mas sabedoria não é conhecimento pronto e acabado, é, ao contrário, consciência do inacabamento constitutivo do ser humano. Tornando-nos conscientes dessa condição de ser carente e criativo de modos de ser, podemos transformar nós mesmos e o mundo porque desreificamos a nossa realidade e banimos a ideologia do fatalismo. Nesse sentido Freire e Sócrates são ambos filósofos e educadores cujas vidas são a prática de seus pensamentos, eles são, portanto, pensadores da práxis, assim como também bell hooks o é.

Figura 20 - Print do AVA do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO.

The screenshot displays the AVA interface for the course 'BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO'. The top navigation bar includes 'Início', 'Painel', 'Eventos', 'Meus Cursos', and 'Este curso'. The main content area is titled 'Módulo 2 – A Pedagogia engajada - seção 2' and lists the following resources:

- Paulo Freire e a pedagogia crítica** (Presentation: introduction to Paulo Freire's critical pedagogy) -
- TEXTOS:**
 - Paulo Freire (Ensinando a transgredir)** -
 - Esclarecimento (Educação como prática da liberdade)** -
 - Concepção bancária de educação** -
- TEXTOS COMPLEMENTARES:**
 - doc paulo freire** (Documentary about Paulo Freire, 100 years - 30 min.) -
 - Tempero drag Paulo Freire** (Centenary Paulo Freire with Tempero Drag - 25 min.) -
 - entrevista paulo freire** (Interview with Paulo Freire - 10 min) -
 - encontro com Freire** (Encounter with Paulo Freire - 50 min.) -
 - FÓRUM - Dúvidas e comentários** -

Fonte: A autora, 2022.

A leitura que bell hooks faz de Paulo Freire é uma leitura crítica, conforme apreendera com esse mestre. Assim, ela apreende dele as bases para sua pedagogia engajada, como a afirmação do amor como fundamento da educação libertadora; a percepção da necessidade de uma educação democrática e afetiva; a importância fundamental do diálogo e horizontalização da relação em sala de aula; a necessidade de uma educação que auxilie na transição da consciência ingênua à consciência crítica dos educandos através da decodificação de situações-problema que os afetem de fato. Os textos citados e disponibilizados no curso permitem a discussão de todas essas questões.

A seção 2 do módulo 2 intitula-se “bell hooks e as comunidade pedagógicas” e o objetivo é discutir a pertinência dessa proposta de bell hooks, inspirada nos círculos de investigação temática de Paulo Freire, para as salas de aula da Educação Básica do Rio de Janeiro.

Figura 21 - Print do AVA do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO

[Início](#)
[Painel](#)
[Eventos](#)
[Meus Cursos](#)
[Este curso](#)

[Ocultar blocos](#)
[Tela cheia](#)

Módulo 2 – A Pedagogia engajada - seção 2

Seção 2 - Bell hooks e as comunidades pedagógicas



Questão norteadora:

Como as salas de aula da educação básica do Rio de Janeiro podem ser transformadas em comunidades pedagógicas?

Textos obrigatórios:

- HOOKS, bell. Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade. in: ____ A construção de uma

Fonte: A autora, 2022.

Em sua obra “Ensinando a transgredir”, bell hooks expõe sua experiência como educadora, seus acertos, inseguranças e erros nessa profissão que não era seu sonho de menina, mas que abraçou apaixonadamente quando percebeu o quanto poderia realizá-la para transformar pessoas e realidades.

A pedagogia engajada que propõe rompe com os paradigmas tradicionais de educação, portanto não pode prescindir dos afetos em sala de aula, pois são esses que nos movem na busca de fundamentos para o que se sente, o que se pensa, o que se faz. Se a mente pensante é imprescindível, as vivências dos discentes são o primeiro material sobre o qual as análises e reflexões serão construídas. Essas vivências devem, então, ser material de trabalho em sala de aula para que se proceda a desmitificação ou desreificação das situações em que ocorreram. Dessa forma, a sala de aula transforma-se em uma comunidade, onde respeito, carinho, cuidado, honestidade e comunicação aberta acontecem e todos se engajam para entender e transformar a realidade opressora.

A aula transforma-se em comunidade de aprendizagem ou comunidade pedagógica, como um grupo de trabalho, mas unido por laços de amor, isto é, de compromisso com valores que engrandecem, que libertem, a todos. Por ser uma comunidade de aprendizagem, aprende-se uns com os outros e com textos escritos, acadêmicos e não acadêmicos, poéticos, audiovisuais, jornalísticos. O professor democrático entende que todos do grupo têm conhecimentos compartilháveis, todos podem e devem organizar seu

pensamento e sua voz nesses encontros e sua função é coordenar esse trabalho estando atento e sensível aos temas-geradores, às questões relevantes ao grupo e que serão trabalhadas e desencadearão investigações mais rigorosas.

Os textos propostos para essa seção são “A construção de uma comunidade pedagógica” e “Pedagogia engajada”, do livro “Ensinando a transgredir”. Foram recomendados também outros textos da mesma obra e dos outros dois livros da trilogia de bell hooks sobre educação, “Ensinando comunidade” e “Ensinando pensamento crítico”.

A seção 3 do módulo 2 é sobre bell hooks e a interseccionalidade. Conforme vimos, para bell hooks a preocupação com a análise e reflexão das opressões de classe, raça e gênero, isto é, o pensamento interseccional, é inerente à pedagogia engajada e pode ser apontada como uma das perspectivas adotadas por bell hooks que alarga ou atualiza o legado que Paulo Freire e outros pensadores deixaram. A pedagogia engajada de bell hooks é construída a partir de sua própria vivência de mulher negra e pobre, que viveu a segregação racial durante a infância e as opressões de classe, raça e gênero durante toda a vida.

Figura 22 Print do AVA do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO

AVA Interface: Início, Painel, Eventos, Meus Cursos, Este curso, Ocultar blocos, Tela cheia

Módulo 2 – A Pedagogia engajada - seção 3

Seção 3 - Bell hooks e a interseccionalidade

Questão norteadora:

Como classe, raça e gênero podem ser temas geradores para nossos estudantes da educação básica, levando-os à consciência crítica dos problemas do sistema capitalista e da sociedade brasileira?

Textos obrigatórios:

- HOOKS, bell. Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade. in: ____ Confrontação de classe social em

Fonte: A autora, 2022.

Como a ideia de interseccionalidade é muito importante dentro do pensamento de bell hooks sobre educação e sociedade, foi elaborada uma videoaula sobre o tema, visando

sobretudo motivar os cursistas a acessarem os textos e outros materiais disponibilizados no curso.

Figura 23 - Print do AVA do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO.



Fonte: A autora, 2022.

Trazendo bell hooks para pensar nossa realidade brasileira, precisamos discutir como raça, classe e gênero podem ser temas geradores para nossas aulas na Educação Básica, como levar nossos estudantes à desconstrução das ideias que foram internalizadas ao longo de suas vidas vividas sob o domínio dessas opressões. Para ressaltar que para bell hooks é preciso entender que o sistema capitalista se constrói necessariamente a partir da exploração do trabalho e que o racismo e o machismo fazem parte de sua estrutura, o curso recomendou dois textos do livro “Ensinando a transgredir”: “Confrontação de classe social em sala de aula” e “Uma revolução de valores”.

Sobre o conceito de interseccionalidade as indicações de leitura foram o livro “Interseccionalidade”, de Carla Akotirene, da coleção Feminismos Plurais e o artigo da Patricia Hill Collins “Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória”. Foram disponibilizados também vídeos que os cursistas podem utilizar em suas aulas e exibir para os seus estudantes, pois são curtos e com linguagem

bastante acessível, sobre interseccionalidade e necropolítica. Foi recomendado ainda o filme brasileiro “M8 Quando a morte socorre a vida”, que discute o racismo estrutural da nossa sociedade.

Figura 27 - Print do AVA do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO.




Fonte: A autora, 2022.

O módulo 3 é sobre a ética amorosa elaborada por bell hooks. Esse é o último módulo temático. As questões norteadoras são: “Como a ética amorosa se contrapõe aos valores da sociedade capitalista?” e “Por que o amor fundamenta a educação como prática da liberdade?”. O objetivo desse módulo é entender o que é essa ética, quais os seus fundamentos e questionamentos e sua relação com a pedagogia engajada de bell hooks.

Figura 28 - Print do AVA do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO.

Início Painel Eventos Meus Cursos Este curso Ocultar blocos

Módulo 3 – A ética amorosa



Questões norteadoras:

1. Como a ética amorosa se contrapõe aos valores da sociedade capitalista?
2. Por que o amor fundamenta a educação como prática da liberdade?

Textos obrigatórios:

Fonte: A autora, 2022.

Para responder as questões propostas nesse módulo são disponibilizados três textos do livro “Tudo sobre o amor. Novas perspectivas”: “Comunidade: uma comunhão amorosa”; “Por o amor em palavras”; “Viver segundo uma ética amorosa”. Nesses textos bell hooks define o amor se afastando da concepção romântica e do que chama de catexia (mobilização de toda a energia libidinal psíquica à representação de um objeto), se posicionando contra os valores preconizados pela sociedade capitalista e abraçando os sentidos do amor que lhe dão o monge Thich Nhat Hanh, Paulo Freire, Erich Fromm, Martin Luther King, entre outros.

Como textos complementares são recomendados o “Amar novamente”, do livro “Ensinando pensamento crítico”, os artigos “O amor como ato da liberdade” e “Vivendo de amor”, de bell hooks e o artigo “Políticas do amor e sociedade do amanhã”, de Wander Flor e Vinícius Silva.

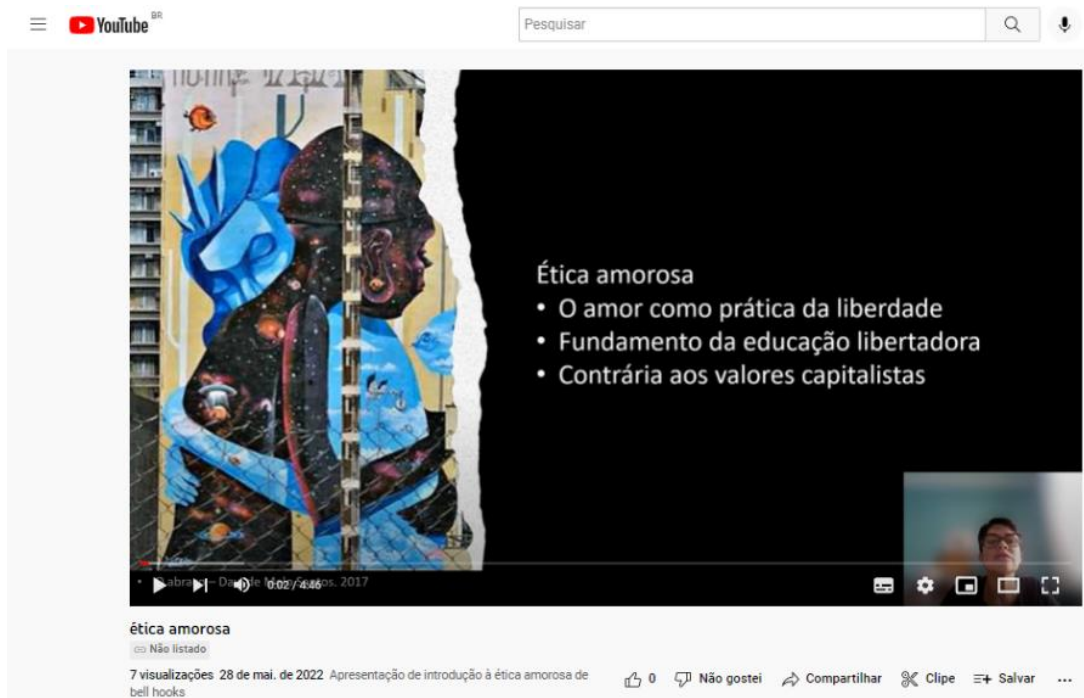
Figura 29 - Print do AVA do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO.

Item	Status
O amor como ato de liberdade	<input checked="" type="checkbox"/>
Políticas do amor e sociedade do amanhã	<input checked="" type="checkbox"/>
Vivendo de amor	<input checked="" type="checkbox"/>
entrevista hooks Entrevista com bell hooks, legendada, 27 min.	<input checked="" type="checkbox"/>
entrevista hooks 2 bell hooks comenta sobre o termo supremacia branca. 4 min.	<input checked="" type="checkbox"/>
Renato Nogueira Prof. Renato Nogueira fala sobre o amor em bell hooks. 10 min	<input checked="" type="checkbox"/>
Documentário Tiros em Columbine	<input checked="" type="checkbox"/>
FÓRUM - Dúvidas e comentários	<input checked="" type="checkbox"/>

Fonte: A autora, 2022.

Este módulo apresenta uma videoaula que é uma pequena introdução à ética amorosa de bell hooks, ressaltando que é essa ética que deve ser praticada desde sempre numa escola democrática, pois ela fomenta a resistência e a luta por uma sociedade sem opressões; ressalta-se também a contraposição dessa ética em relação à sociedade capitalista que, segundo bell hooks, corteja a morte. O enamoramento entre a violência e o capitalismo fica claro nas notícias diárias de crimes e mortes por causa de dinheiro, fama, sucesso e objetificação das pessoas. Desses dados nossos estudantes e nós mesmos muitas vezes somos testemunhas, quando não vítimas e, para a reflexão dos cursistas sobre a sociedade do ódio o filme “Tiros em Columbine” foi disponibilizado no AVA.

Figura 24 - Print do AVA do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO



Fonte: A autora, 2022.

Essa videoaula onde a ética amorosa de bell hooks é apresentada foi construída a partir de uma apresentação de powerpoint com grafites do artista italiano Blu que nos leva a refletir sobre os valores que precisamos cultivar para viver melhor e os valores da nossa sociedade que corteja a morte e inferioriza e objetifica as pessoas.

Figura 25 - Print do AVA do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO.



Fonte: A autora, 2022.


Entre o material complementar há dois vídeos legendados com entrevistas curtas com bell hooks e em um deles ela esclarece o uso do termo supremacia branca - que não se refere especificamente a um grupo supremacista como Ku Klux Klan, mas sim a ideia hegemônica de que o ser branco é superior. Há também um vídeo do Professor Renato Nogueira sobre o amor em bell hooks e o já mencionado “Tiros em Columbine” que mostra como, na sociedade símbolo do capitalismo, um episódio tão violento que foi o assassinato de 13 estudantes dentro de um colégio por outros dois estudantes, acontece como consequência direta de sua cultura da violência e descaso com a vida.

No Módulo 4 – **Estratégias didáticas** são compartilhados temas, materiais e modos de fazer que podem levar a ressignificação das aulas com turmas do Ensino Médio. Algumas das estratégias são oriundas da minha prática docente e permitiram tornar as aulas de Filosofia mais interessantes aos estudantes através da discussão e reflexão crítica de temas realmente afetivos para eles. Além dos temas, a forma da aula permitiu o protagonismo dos discentes pois encontraram lugar onde puderam expor o que pensavam e, sobretudo, elaborar melhor seu pensamento.

Figura 32 - Print do AVA do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO.

Início Pannel Eventos Meus Cursos Este curso Ocultar blocos Tela cheia

Módulo 4 - Estratégias didáticas



Neste módulo compartilho três sugestões de temas, com recursos, materiais e estratégias, que podem transformar aulas em encontros mais interessantes aos estudantes, pois estes poderão fazer relatos de experiências vividas e/ou observadas, pesquisas de campo, pesquisas em fontes bibliográficas e nas mídias em geral, sendo ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: A autora, 2022.

O material disponibilizado neste módulo pode ser acessado pelos cursistas e arquivados para a elaboração de planos de aula e, assim, serem utilizados com os seus discentes. Nos apêndices estão as Estratégias didáticas organizadas em temas e sugestões de atividades com o material que está no AVA e outros.

Figura 33 - Print do AVA do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO

Início Pannel Eventos Meus Cursos Este curso Ocultar blocos Tela cheia

TEMAS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS:

- Estratégias didáticas

MATERIAL PARA AULAS:

- Filme Besouro
- Monte Castelo Legião Urbana
- Gabz Slam O Grito
- clipe Triste, louca ou má
- Vídeo Crianças de Terreiro
- Deviamos ser todos feministas
- Precisamos falar com os homens
- FÓRUM - Dúvidas e comentários

Fonte: A autora, 2022.

Na rede estadual de educação, no colégio onde sou professora regente de Filosofia, pelo menos metade dos estudantes se autodeclararam negros, a maioria mora nas favelas do entorno do colégio e vivencia a violência cotidiana do racismo, da exclusão social e da política de segurança pública do governo do estado. Em resposta a todas essas formas de violência, algumas vezes temos sua revolta, que se expressa como agressividade contra colegas e professores, sem que tenham consciência dos seus reais motivos. Outras vezes temos sua resposta em forma de música, dança, grafismos e manifestos políticos onde percebemos uma consciência mais crítica sobre a realidade e a vontade de entender melhor tudo que acontece a sua volta.


Assim, o objetivo das estratégias didáticas, comprometidas com uma pedagogia engajada, deve ser não simplesmente agradar o estudante utilizando as mídias, temas, músicas e vídeos que eles gostam e sim levantar temas-geradores junto a eles para que as aulas de fato lhes digam respeito por discutirem situações existenciais que os levem a desenvolver o pensamento crítico. Para isso, conhecê-los é imprescindível; estabelecer uma relação afetiva, mais horizontal, democrática, onde eles possam se posicionar a respeito de si, da escola, da sociedade, da vida, também é fundamental.

O curso finaliza no Módulo 5 – **Avaliação do curso**. Nesse módulo há um link para um formulário google que é um pequeno questionário onde os cursistas tiveram que avaliar o curso. O objetivo desse questionário foi saber se o produto educacional cumpriu seu objetivo de ser uma introdução ao pensamento de bell hooks, se os recursos utilizados, textos e materiais disponibilizados foram pertinentes e se os cursistas se motivaram a ler mais textos de bell hooks e os temas que ela discute e se pretendem introduzi-los em suas aulas.

Figura 34 - Print do AVA do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO

Início Painel Eventos Meus Cursos Este curso Ocultar blocos Tela cheia

Módulo 5 - Avaliação do curso



Avaliação do curso

O link que consta neste módulo leva a um formulário, um pequeno questionário, de avaliação do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO.

Gostaria que vocês respondessem as questões para que eu possa aprimorar o curso e para que recebam o certificado de conclusão.

Muito obrigada,
Andréa Ramos.

Fonte: A autora, 2022.

O link abre um formulário do *google forms* intitulado “Avaliação do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO”, com 11 questões, entre fechadas e abertas. Além de saber se o curso foi bem avaliado pelos cursistas, a intenção foi recolher sugestões para aprimorá-lo e disponibilizá-lo em outros momentos através de outras instituições ou grupos.

Figura 265 - Print do AVA do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO.

Avaliação do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO

Perguntas Respostas Configurações

Avaliação do curso

Questionário avaliativo do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO

De 0 a 10 marque se o curso atingiu o objetivo de apresentar o pensamento de bell hooks sobre educação *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Qual dos módulos você mais gostou? (pode marcar vários) *

Módulo 1

Módulo 2

Fonte: A autora, 2022.

6.2 Os fóruns do curso – A participação efetiva dos cursistas

Inicialmente seriam apenas 25 vagas para o curso, mas o número foi ampliado para 45 vagas após a constatação do alto número de inscrições, 680. Desses 45 cursistas, apenas 11 se mantiveram acessando o curso e participando dos fóruns de dúvidas e comentários. É possível concluir, com base nesses dados, que há o interesse pelos temas, necessidade de formação continuada, a noção de que se tem pouco tempo disponível para seguir cursos presenciais, mas que a modalidade EaD ainda sofre resistências, já que o índice de evasão foi alto.

Como não houve encontro virtual síncrono, mantive a interação nos fóruns e comentei cada postagem dos cursistas. Foram comentários sobre os textos sugeridos, problematizações a partir das questões norteadoras, relatos de como utilizaram ou pretendiam utilizar as sugestões do curso e elogios à forma e organização do curso, escolha dos textos e vídeos disponibilizados.

Figura 36- Print do AVA do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO.

Meus Cursos Este curso

Buscar no fórum

Ucultar | eia

Início Painel Eventos

Distribuição de competências

Logs

Backup

Restaurar

Avaliação avançada

Relatório de resumo do fórum

> Modo de assinatura

Suspender o recebimento de mensagens deste fórum via email

Desinscrever da discussão

Mostrar assinantes

Exportar

> Administração do curso

Re: Dúvidas e comentários por [nome] - terça, 19 jul 2022, 20:33

Ao ler os capítulos, principalmente o relato da autora sobre como era inibida de falar, me lembrou uma discussão bastante presente durante as aulas de práticas e concepções da educação infantil - a criança como sujeito de direitos. A repressão da opinião infantil já é uma prática consolidada na nossa sociedade, e quando falamos de crianças negras essa se torna maior tendo em vista o racismo. Muitas das vezes as falas, opiniões e o sofrimento dessas crianças são relativizados ou invalidados devido ao olhar estigmatizado sobre a relevância de suas vivências. Ou seja, além de já pertencerem a uma minoria social (ser criança), essas também tem que lidar com mais uma camada de repressão, impedindo de se colocarem como sujeitos dotados de saberes e opiniões - algo que é os assegurado por lei no Brasil.

Link direto Mostrar principal Editar Separar Excluir Responder

Exportar para portfólio

Re: Dúvidas e comentários por [nome] - quarta, 20 jul 2022, 19:19

Eu achei incrível a maneira que a bell hooks utilizou-se do diminutivo como uma crítica ao pensamento capitalista, do individualismo e, ao mesmo tempo, homenageou a sua bisavó. Que possamos, cada vez mais, erguer as nossas vozes e nos inspirar em pensadoras como ela. Acredito que todos os professores e professoras deveriam ler os seus textos nos diversos cursos de graduação, pois assim complementaríamos os pensamentos do Paulo Freire, que entendia a educação como a prática da liberdade. Mudando de assunto, gostaria de saber se teremos acesso ao material após o prazo de conclusão do curso. Parabéns por essa iniciativa!

Link direto Mostrar principal Editar Separar Excluir Responder

Exportar para portfólio

Fonte: A autora, 2022.

Figura 37 - Print do AVA do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO

Meus Cursos Este curso Buscar no fórum

Painel Eventos blocos cheia

Re: Dúvidas e comentários
por [usuário] - quarta, 20 jul 2022, 23:19

Eu gostei muito da forma como bell hooks identifica as sutilezas da opressão no que se refere à fala. Não é só o silêncio literal que apaga e oprime, mas também a "formatação" - pela educação (informal e formal) - do que se diz, do que se deve dizer. As pessoas (e em especial as mulheres) podem até falar muito e falar alto, e ainda assim permanecerem profundamente alienadas de sua subjetividade e potência mais plenas. Se eu falo meramente o que me ensinaram a falar, por mais verborrágico que seja meu discurso, muito pouco me afirmo ou contribuo para a transformação do meu mundo e do mundo de quem vivencia as mesmas opressões. Minha fala é indiferente e, portanto, inaudível.

Link direto Mostrar principal Editar Separar Excluir Responder

Exportar para portfólio

Re: Dúvidas e comentários
por ANDREA KARLA ALVES RAMOS - quinta, 21 jul 2022, 10:01

Oi [usuário]

A escola tradicionalmente não percebe o estudante como sujeito com conhecimentos relevantes para serem trabalhados pela escola. Paulo Freire e bell hooks, entre outros afirmam o contrário. E é a partir desses conhecimentos de experiência feitos que a criticidade vai ser construída.

O paradigma tradicional quer as mentes vazias e sem o corpo, ou seja, sem as dores e alegrias, sem a sensibilidade, sem os afetos. Para isso silenciam essas vozes em sala de aula, sobretudo se se tratarem de estudantes pobres, favelados, negros.

Dou aulas para o ensino médio, mas acredito que na educação infantil essa opressão seja ainda mais forte e eficaz, infelizmente.

A pedagogia crítica e engajada procura dar espaço, libertar, politizar a partir da decodificação de situações existências e da leitura crítica da realidade.

Link direto Mostrar principal Editar Separar Excluir Responder

Fonte: A autora, 2022.

Figura 38 - Print do AVA do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO

Meus Cursos Este curso Buscar no fórum

Ocultar Feia

Início Painel Eventos blocos cheia

Columbine

▼ FÓRUM - Dúvidas e comentários

Dúvidas e comentários

> Módulo 4 - Estratégias didáticas

> Módulo 5 - Avaliação do curso

> Tópico 9

> Tópico 10

Mais...

Administração

▼ Administração do fórum

Editar configurações

Filtros

Distribuição de competências

Logs

Backup

Re: Dúvidas e comentários
por [usuário] - quarta, 13 jul 2022, 21:19

Verdade. Um sistema opressor...
Chama até de grade rs
Aqui também soffro. Em uma das redes (esta que faço as rodas sobre bell hooks)a minha disciplina rs (olha outro nome opressor rs) é leitura e produção textual. daí fico um pouco mais LIVRE.
Sigamos nas brechas e seguindo os passos da mestra que nos ensina a transgredir.
Abraços.professora e colegas .

Link direto Mostrar principal Editar Separar Excluir Responder

Exportar para portfólio

Re: Dúvidas e comentários
por [usuário] - quarta, 20 jul 2022, 13:22

No texto "Vivendo de amor" a autora quer justamente dar novo sentido as experiências traumáticas que tivemos. Alçar voos mais altos ao invés de submergir em ciclos destrutivos ou hábitos autodestrutivos em decorrência dessas experiências. Experiências afetuosas nós levam a outros lugares. Com meus filhos decidi romper o ciclo de violências que sofría dos meus pais. Criar o vínculo do amor foi uma decisão a partir do que fizeram comigo, pra resignificar o que eu me tornaria a partir daquilo.

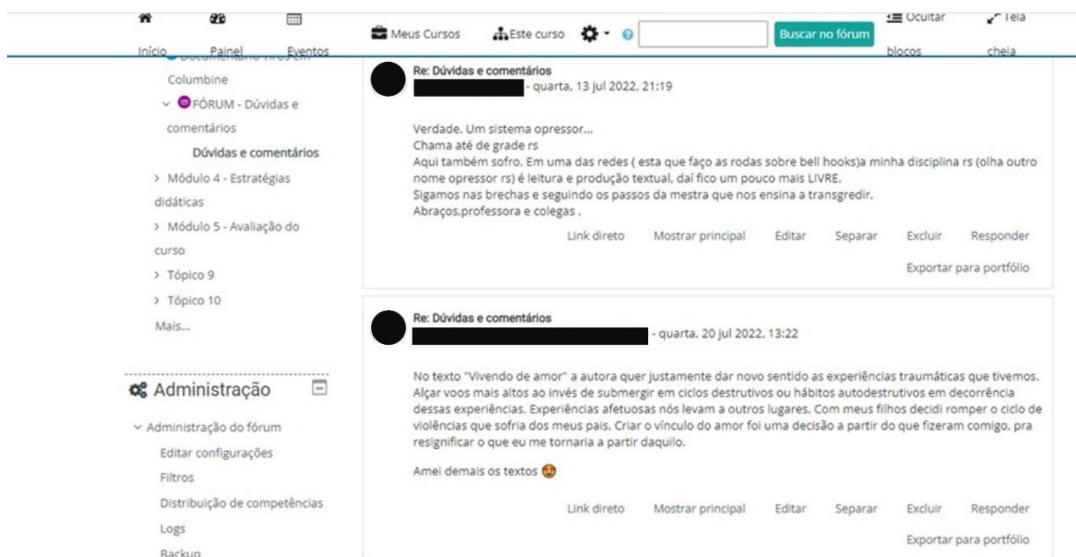
Amei demais os textos 😊

Link direto Mostrar principal Editar Separar Excluir Responder

Exportar para portfólio

Fonte: A autora, 2022.

Figura 39 - Print do AVA do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO



Fonte: A autora, 2022.

6.3 A avaliação do curso pelos cursistas:

Dez cursistas responderam ao questionário de avaliação do curso e onze interagiram nos fóruns. Assim, considereei esses 11 cursistas aprovados no curso de extensão BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO – Contribuições da pedagogia engajada para a Educação Básica.

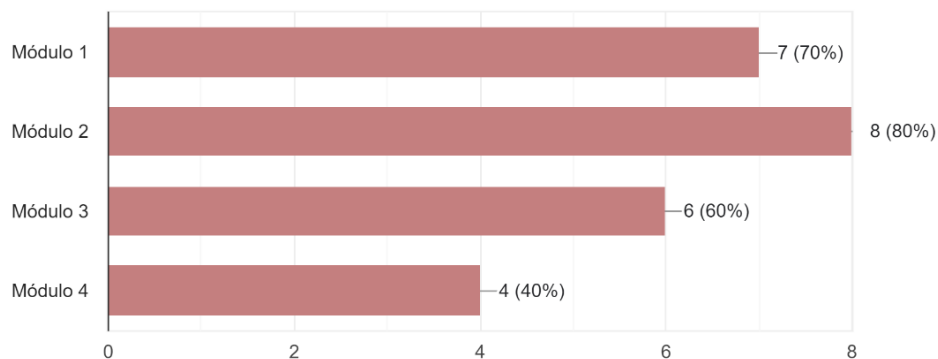
Na questão 1 os cursistas tinham que marcar, de 0 a 10, o quanto o curso atingiu o objetivo de apresentar o pensamento de bell hooks sobre educação. Todos os que responderam marcaram o número 10, ou seja, o curso atingiu plenamente seu objetivo. De acordo com as respostas às outras questões, eles aprovaram a organização e recursos disponibilizados nos módulos e afirmaram terem sido motivados pelo curso a ler mais sobre bell hooks e temas afins.

Sobre os módulos, foi solicitado que marcassem qual módulo gostaram mais (podiam marcar mais de uma opção). Assim, de acordo com as respostas, o módulo 2, sobre a pedagogia engajada e sobre a influência de Paulo Freire no pensamento de bell hooks, foi o que mais agradou, seguido do módulo 1, onde havia a apresentação do curso, em terceiro ficou o módulo 3, sobre a ética amorosa e por último o 4 onde há sugestões de estratégias didáticas.

Figura 40 - Gráfico extraído do Questionário de avaliação do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO.

Qual dos módulos você mais gostou? (pode marcar vários)

10 respostas



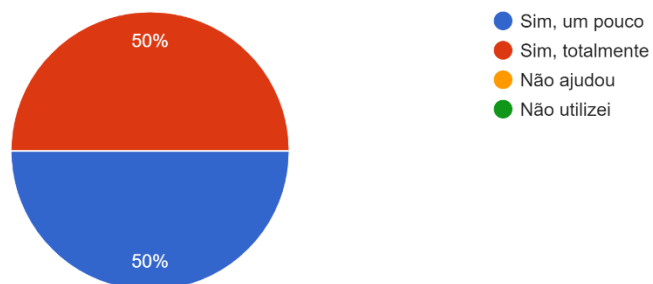
Fonte: A autora, 2022.

Sobre os fóruns de dúvidas e comentários, metade dos cursistas respondeu que ajudaram a esclarecer as questões discutidas e a outra metade afirmou que ajudou apenas um pouco. Os fóruns não continham nenhum texto ou questões pré-definidas; foram abertos apenas como espaço possível para uma eventual dúvida sobre o funcionamento do curso como um todo, do módulo específico ou para que os próprios cursistas propusessem alguma questão. De fato, funcionaram a partir das suas colocações que foram sendo comentadas por mim ao longo do curso, o que permitiu nossa interação.

Figura 4127 - Gráfico extraído do Questionário de avaliação do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO.

O fórum de dúvidas e comentários ajudou a esclarecer as questões discutidas?

10 respostas



Fonte: A autora, 2022.

As questões abertas foram respondidas pelos cursistas, sobretudo a primeira onde deveriam justificar a preferência por algum ou alguns módulos, e a última onde foi solicitado que dessem sugestões ou fizessem comentários que pudessem aperfeiçoar o curso em uma futura edição. Assim, foi possível construir uma tabela com as respostas longas, o que permite uma melhor análise e entendimento do conteúdo das mesmas.

Tabela 2 - Respostas às questões abertas do Questionário de avaliação do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO.

Questões abertas	Respostas dos cursistas
<p>O que mais gostou nos módulos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Conhecer mais profundamente a escritora, e relacionar com o pensamento de Paulo Freire, trazendo a educação para um lugar onde é possível transgredir com amor, com afeto. Afetar as pessoas através da educação. O curso foi maravilhoso” ▪ “Gostei muito de estudar como Paulo Freire inspirou bell hooks e sobre como é preciso mudar a forma como o conteúdo é ensinado, não apenas o conteúdo em si, para nos afastarmos da educação bancária e nos aproximarmos da educação libertadora. Também gostei muito de quando ela aborda questões de classe na forma como vemos o mundo e como nos inserimos nele. Ultimamente temos esquecido muito a interseccionalidade de classe, mais do que a de gênero e raça. Já quanto ao Módulo 3, gostei muito pois me trouxe reflexões sobre minha vida pessoal e meus relacionamentos, cheguei até a levar bell hooks e este módulo para a terapia”. ▪ “Gostei muito do módulo 1 que permitiu conhecer mais sobre a bell hooks e sua trajetória de vida e acadêmica até sua inserção e aprofundamento nos debates sobre feminismo negro. No módulo 2 as contribuições para uma pedagogia engajada, pensando na perspectiva da educação básica, com certeza contribuiu demais para minha formação e contribuirá para abordagem dos temas sociais como classe, racismo, feminismo e outros tipos de preconceito com meus alunos. Além disso a associação de suas ideias com as perspectivas de Paulo Freire foram super interessantes. No módulo 4 gostei muito das sugestões de materiais e atividades para abordagem dos temas em sala de aula.” • “Gostaria de destacar os estudos freireanos neste curso da bell hooks, é muito interessante e urgente, como educadores, estudarmos esses dois autores. Me surpreendi positivamente!” • “Ela pode identificar tão jovem, que os homens tinham mais autoridade que as mulheres e através disso pode de maneira crítica a se posicionar rompendo com as estruturas tradicionais dentro da comunidade acadêmica.” • “Gostei da curadoria dos textos, materiais complementares que dialogam com as propostas de hooks e, sobretudo, das diversas plataformas de estudo e reflexão, como clipes, filmes etc.” • “Acho muito importante a contextualização biográfica sobre a autora, a articulação e os questionamentos sobre Paulo Freire, e considerei o módulo 2 bastante abrangente.”

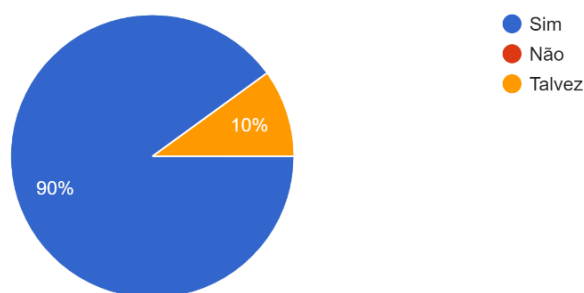
Questões abertas	Respostas dos cursistas
	<ul style="list-style-type: none"> • “Os dois módulos demonstram como a educação pode e deve seguir uma prática mais próxima dos estudantes, que os valorize e coloque como colaborador do processo de aprendizagem, construindo um ambiente mais acolhedor. Lembrei do livro de Paulo Freire "Professora sim, tia não", que enfatiza a prática docente como amorosa, mas sem se desligar da ciência, entendo que a profissão necessita utilizar os dois lados”.
<p>Se você pretende usar alguma das estratégias sugeridas ou pensou em uma estratégia diferente, escreva aqui como faria</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Eu quero muito fazer uma jornada pedagógica estudantil com a discussão proposta” ▪ “Pensei em abordar a história das mulheres e pessoas não-brancas na Física e como fazer parte de uma minoria social afetou suas trajetórias acadêmicas e a recepção de seus feitos pela comunidade científica, desmistificando o caráter neutro e apolítico das Ciências da Natureza”. ▪ “Gosto muito de trabalhar com música. Então com certeza as atividades com música serão utilizadas e pensarei nas adaptações necessárias para abordar os temas de acordo com a idade dos meus alunos”.
<p>Comentários e sugestões que possam melhorar o curso</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Não tenho nenhum comentário negativo, estou grata e feliz por concluir o curso, todo o material é incrível. Obrigado.” ▪ “O formato assíncrono para a leitura dos textos e visualização dos vídeos foi muito bom, mas penso que alguns encontros síncronos, online mesmo, seriam proveitosos.” ▪ “Acho que o formato assíncrono foi muito positivo por poder adaptar ao meu tempo disponível para realizar as leituras propostas e realizar as demais atividades como assistir aos vídeos. Talvez em um próximo, seria interessante também um único encontro síncrono ao final, apenas para interação e debate entre os participantes troca de ideias, impressões, essas coisas. Mas o curso foi ótimo e me ajudou muito! Os conteúdos foram muito importantes para minha formação. Espero conseguir participar de mais cursos que venham a ser organizados pela instituição”. ▪ “Não mudaria em nada, o EAD proporciona dinamizar seu tempo e fazer em horário alternativo. Gostei muito dos textos e como foram colocados em cada módulo um completando o outro, leitura leve e vídeos breves de fácil entendimento e nada cansativo. Parabéns!” ▪ “Achei o curso muito bom, com rico material, bem preparado, claramente buscando alinhar teoria e prática, exatamente como pretende o pensamento de bell hooks. Contudo, considero que para o tempo definido para a conclusão do curso (um mês) o conteúdo foi muito extenso! Daria pra fazer (no mínimo) dois cursos com esse tanto de material! Mas isso é apenas uma sugestão. Me sinto muito grata pela partilha e os ensinamentos, professora! Adorei seus vídeos e todo o cuidado em oferecer o máximo de materiais com muita qualidade. Um abraço!” ▪ “O curso foi excelente, eu só penso que para a quantidade de material disponível para estudar, pois sou daquelas que gosta de contatar o material obrigatório e o complementar, o tempo poderia ser um pouco maior”

Fonte: A autora, 2022.

O curso teve como público-alvo professores da Educação Básica, de qualquer disciplina, e estudantes de licenciaturas. Noventa por cento dos cursistas afirmaram que pretendem utilizar alguma das estratégias ou recursos sugeridos no curso com seus alunos. Alguns professores pretendem fazer jornada pedagógica estudantil com a discussão proposta no curso; abordar as questões de raça e gênero na física e ciências em geral; utilizar os vídeos e músicas de alguma maneira em suas aulas por perceberem o quanto a forma e o recurso utilizado também interfere no interesse e participação dos estudantes.

Figura 42 - Gráfico extraído do Questionário de avaliação do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO

Você pretende utilizar alguma das estratégias didáticas ou recursos sugeridos no curso?
10 respostas



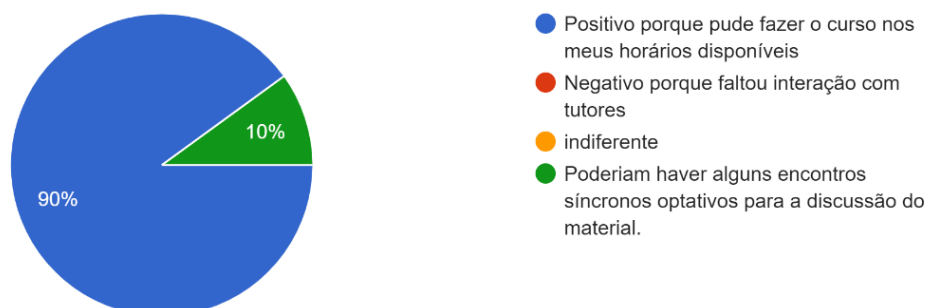
Fonte: A autora, 2022.

Sobre o formato EAD e assíncrono responderam positivamente, mas um dos cursistas respondeu que poderia haver encontros síncronos não obrigatórios para discussão do material. Nos comentários e sugestões finais elogiaram o curso, o formato assíncrono que permite a adaptação do seu tempo livre para realizar as tarefas dos cursos, embora tenham apontado que um encontro síncrono poderia ter sido proveitoso e comentaram que o conteúdo foi extenso para um mês de curso, pois havia bastante material complementar para acessarem. Assim, como proposta para aperfeiçoar o curso, em uma futura edição, penso que dois encontros síncronos de participação não-obrigatória (um no início e um no final do curso) seria proveitoso, assim como a ampliação da duração para 45 ou 60 dias.

Figura 43 - Gráfico extraído do Questionário de avaliação do curso BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO.

O formato EAD e assíncrono foi positivo ou negativo?

10 respostas



Fonte: A autora, 2022.

6.4 Conclusão sobre o produto educacional:

O curso respondeu a uma demanda de formação continuada por parte de professores da Educação Básica interessados em pensamento decolonial, relações étnico-raciais e mulheres filósofas engajadas. O questionário respondido entre dezembro de 2021 e janeiro de 2022 por professores de Filosofia da Educação Básica mostrava esse interesse e ao mesmo tempo o pouco conhecimento das ideias da pensadora bell hooks por parte desses professores (embora o número de dissertações e teses sobre essa pensadora, ou onde ela figure como referencial teórico importante, venha crescendo muito).

Na época de sua morte, em dezembro de 2021, foi possível dimensionar o tamanho da influência de bell hooks como intelectual e ativista engajada na luta antirracista e feminista negra. As manifestações de pesar pelo seu falecimento foram muitas nas redes sociais e partiram de intelectuais, artistas e ativistas. É preciso então reforçar o quanto essa pensadora é importante também para a educação de um modo geral e para a Educação Básica, mesmo que sua experiência como educadora tenha sido construída nas universidades estadunidenses. Seu livro “Ensinando a transgredir” teve grande repercussão e já conta com 2 edições, estando na quinta tiragem, desde seu lançamento aqui no Brasil em 2013. Então, seu pensamento sobre educação, que se apresenta em toda a sua obra, precisa ser mais estudado, divulgado e praticado pelos educadores, intelectuais, artistas e ativistas pois todos são formadores de ideias e comportamentos.

Bell hooks se tornou escritora e professora universitária ainda jovem; em todas as suas obras há textos em que relembra a importância da sua primeira escola onde foi incentivada a se intelectualizar; há textos onde ressalta a importância de Paulo Freire para sua formação como educadora crítica; sempre ressalta a necessidade de pensar criticamente a realidade, tornar-se sujeito e que isso pode ser dinamizado pela escola democrática e pelo professor engajado; e tantas outras ideias que mostram o quanto acredita que a educação é fundamental para mudar o mundo. Mesmo assim, sua imagem não é tão associada a educação quanto é associada ao movimento antirracista e de mulheres negras.

Desse modo, e por conta do interesse e desconhecimento percebidos através dos dados coletados no questionário que apliquei aos professores de Filosofia, um curso de introdução à bell hooks educadora cumpre também o objetivo de mostrar que a educação é um lugar de resistência, de formação de sujeitos críticos e livres e de construção da sociedade sem opressões.

Segundo bell hooks, “Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente” (HOOKS, 2017, p.36). Assim a autoatualização é uma marca da pedagogia engajada desenvolvida por essa pensadora a partir de seu encontro com as ideias de Paulo Freire, entre outros pensadores, e de suas próprias vivências de mulher negra, educadora, escritora e ativista, de origem popular, em uma sociedade imperialista, racista, machista e supremacista branca.

Assim, este Produto Educacional é reflexo do entendimento dessa necessidade de autoatualização de professores que questionam que a educação sirva para reforçar sistemas de dominação, que se contrapõem ao autoritarismo em sala de aula, que valorizam as vivências globais de seus estudantes e querem fazer de suas aulas “comunidades pedagógicas” onde o prazer de ensinar e aprender seja uma realidade. Então, o curso de extensão aplicado visou cumprir o objetivo de apresentar as ideias da pensadora crítica e engajada bell hooks e fornecer material e sugestões para que professores e estudantes de licenciaturas possam ressignificar suas aulas nessa perspectiva democrática e libertadora.

Conforme já dito anteriormente nessa dissertação, devido a pandemia de covid-19 de 2020 e 2021, a minha pesquisa de mestrado sofreu alterações, pois as aulas foram suspensas e meu contato com estudantes da educação básica e com outros professores passou a ser feito de modo virtual. Como muitos estudantes não conseguiram permanecer ativos e participativos na plataforma digital oferecida pela rede estadual de educação do

Rio de Janeiro, percebi que precisaria modificar a metodologia e o público da pesquisa. Assim, um curso de extensão EaD, assíncrono, com tutoria, voltado aos professores da educação básica e aos licenciandos, foi organizado e oferecido pelo departamento de extensão do colégio Pedro II de 13 de junho a 25 de julho de 2022.

Contudo, mesmo tendo os docentes como público-alvo, os estudantes da educação básica permanecem sendo a finalidade do Produto Educacional, pois as aulas construídas por seus professores, a partir das ideias da pedagogia engajada apreendidas no curso de extensão promoverão a valorização dos discentes, percebidos como seres humanos integrais e sujeitos de suas realidades. Enfatizo essa finalidade porque, paradoxalmente, são os estudantes os atores mais invisibilizados dentro de muitas instituições escolares: suas vivências globais geralmente não são consideradas quando adentram os muros da escola; há um programa pronto para esses estudantes, um elenco de conteúdos, habilidades e competências pré-estabelecidas que eles devem aprender para serem classificados como aptos a progredir de série e conquistar certificados. As salas de aula, as escolas como um todo, não são locais onde o prazer de aprender e ensinar, a vontade de saber, estejam presentes; em muitas delas os estudantes ainda são considerados como recipientes vazios, sem conhecimentos extraescolares, sem vontades, sem desejos, sem afetos.

Bell hooks cedo percebeu que é preciso romper com esse paradigma, que é preciso resistir e transgredir para que estudantes e professores existam como seres humanos integrais. Para tanto, uma educação democrática, crítica, contra-hegemônica, libertadora e amorosa se faz necessária. Paulo Freire, Tich Nah Hant, Martin Luther King, Angela Davis, Frantz Fanon, Erich Fromm, entre outros, a inspiraram a aliar pedagogia crítica, feminista e anticolonialista, enfatizando a dimensão afetiva do ensinar e aprender, e assim criar sua pedagogia engajada.

Inspirada pela trajetória e ideias de bell hooks, me percebi imbuída da necessidade da educação como prática da liberdade, tanto para ressignificar minha atuação como docente como para compartilhar esse legado com outros professores. Assim, a partir desse afeto, organizei o curso “BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO – contribuições da pedagogia engajada para a Educação Básica” com videoaulas construídas especialmente para o curso, textos e vídeos diversos, que os cursistas podem baixar e até utilizar com seus alunos, e também sugestões de estratégias didáticas que podem ser realizadas com turmas de ensino médio.

Conforme explicado anteriormente, o curso foi aplicado e validado por 11 cursistas que se inscreveram e se mantiveram ativos e participativos. Mesmo se tratando de um

curso EaD e assíncrono, com material todo sugerido e disponibilizado através do Ambiente Virtual de Aprendizagem, ele pode ser replicado e sofrer as adaptações necessárias para se adequar ao público-alvo. A partir da explicação de como o Produto foi pensado, organizado e aplicado, e a partir da lista de textos e vídeos disponibilizados e sugeridos, espero que outros docentes se sintam motivados a reconstruir o curso em alguma plataforma digital, ou mesmo transforme-o em curso presencial, para compartilharem entendimentos, dúvidas, sugestões e experiências a partir das ideias de bell hooks, uma pensadora essencial para uma educação que forme para uma sociedade amorosa e sem opressões.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cursei o bacharelado em Filosofia na UFRJ de 1991 a 1996. A complementação pedagógica referente à licenciatura foi cursada apenas em 2000. Durante esse tempo na faculdade pude observar que a maioria das disciplinas primava pelo distanciamento com a realidade fora da academia. Desse modo, as questões sociais que nos afetavam não eram consideradas quando adentrávamos aquele território e precisávamos nos dedicar à apreensão dos clássicos da Filosofia. Filosofias do sul global? Mulheres filósofas? Praticamente não existiam para a academia.

Na época da minha graduação na UFRJ nós não éramos incentivados a cursar a licenciatura. Assim, ser professor de Filosofia da Educação Básica era algo menosprezado pela academia. A LDB seria promulgada em 1996, logo em seguida definiriam-se os PCN, portanto foi uma época de intensa discussão sobre objetivos, conteúdos, habilidades e competências de cada disciplina e o que seriam os temas transversais da Educação Básica. No entanto, na própria faculdade de Filosofia não era unânime a ideia de que ela deveria ser um componente curricular obrigatório do Ensino Médio e se conteúdos de filosofia deveriam ser cobrados no ENEM que começou em 1998.

Com esses questionamentos e toda bagagem filosófica europeia comecei minha jornada como professora regente de Filosofia em turmas de Ensino Médio de colégios públicos do Rio de Janeiro. Aos poucos a insatisfação começou a tomar conta tanto de mim quanto dos alunos que viam nas aulas apenas o cumprimento de uma formalidade: presença e nota para a aprovação. Mas eu queria muito mais, queria que fossem afetados e que desejassem a sabedoria. Para tanto comecei a tentar recursos didáticos além do livro didático, estratégias que tornassem os estudantes protagonistas das aulas, mas os temas continuavam muito distantes deles.

Foram meus próprios alunos que me mostraram o quanto o currículo mínimo da disciplina Filosofia lhes negava a possibilidade de desejar a sabedoria quando afirmava, em suas entrelinhas, que filosofar era coisa de gregos e demais europeus do sexo masculino e das elites. Ora, eu e meus alunos somos latino-americanos, amefricanos, como dizia Lélia Gonzalez, brasileiros descendentes dos povos originários das Américas e da África e dos colonizadores europeus. Somos das classes populares e somos de todos os sexos e gêneros. Não podemos filosofar a partir do nosso lugar? Não podemos pensar também a partir de outras referências como as indígenas e africanas? Não podemos pensar a partir do que fora criado nas Américas por conta da colonização e como resistência à esse processo cruel de opressão epistemicida e etnocida?

Esses questionamentos me levaram a buscar leituras outras, de pensadores que não entraram na minha faculdade porque não falavam a partir dos cânones acadêmicos. Eu buscava outras referências. Assim conheci as ideias de bell hooks há pouco tempo, através de colegas de trabalho formados recentemente e que, assim como eu, dedicam-se a uma educação democrática e libertadora, ao ativismo contra as discriminações de raça, classe e gênero e começaram a se descolonizar.

Apaixonei-me imediatamente por bell hooks e de uma obra passei às outras e a outros e outras pensadores e pensadoras que dialogam com ela ou discutem os mesmos temas, alimentando-me de suas ideias e tornando-a presente, dia após dia, nas minhas salas de aula, pois sua trajetória é inspiradora. Assim, nesse trabalho busquei fazer jus ao seu legado de pensadora-educadora engajada, mostrando o quanto ela pode promover a resignificação das aulas da Educação Básica e, mais especificamente, o quanto a disciplina Filosofia torna-se o que deve ser, prática de pensamento, ao se deixar inspirar por suas ideias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. **Instituição e poder: a análise concreta das relações de poder nas instituições**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2. Ed., 1986.

ALMEIDA, Edson de Souza. **Ensino de Filosofia no nível médio: por uma cidadania da práxis**. 2011. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, São Paulo, 2011.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política (11)**. Agosto/2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf> Acesso em: 12 jul. 2022.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. 1.ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**. v 31, n 1, p. 99 – 127. Janeiro/abril 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6081> Acesso em: 12 jul. 2022.

COSTA, Bruno Botelho. **Conscientização e sociedade em Paulo Freire: da Educação como prática da liberdade à Pedagogia do Oprimido**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo, 2010.

DAVIS, Angela. A potência de Sojourner Truth. **Blog da Boitempo**. SP: Boitempo Editorial, 2018. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2018/11/26/angela-davis-a-potencia-de-sojourner-truth/> Acesso em: 10 ago. 2022.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson; BOTELHO, Denise. Colonialidade e Educação: O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. **Revista sul-Americana de Filosofia e Educação**. n 14, p. 66-89, maio-out/2010

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2. Ed: Liberlivro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 17. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 45. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 16.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FROMM, Erich. **A Arte de Amar**. 2. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HESÍODO. **Teogonia. A origem dos deuses**. Estudo e tradução de Jaa Torrano. 2. Edição. SP: Iluminuras, 1992.

HOOKS, bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. São Paulo: Elefante, 2019a.

HOOKS, bell. **Construindo uma comunidade de amor**. 2020. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/construindo-uma-comunidade-de-amor/> . Acesso em: 07 jan. 2022.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando Comunidade: Uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021a.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir. A educação como prática da liberdade**. 2.ed. São Paulo: WMF Martins fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: Sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020a.

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

HOOKS, bell. O amor como prática da liberdade. In: HOOKS, bell. **Outlaw Culture. Resisting representations**, Nova Iorque: Roulledge, 2006. Tradução: Wanderson flor do nascimento. Disponível em: <https://cebi.org.br/noticias/bell-hooks-o-amor-como-a-pratica-da-liberdade/> Acesso em: 21 abr. 2021

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo. Políticas arrebatadoras**. 9.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019c.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019d.

HOOKS, bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019e.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021b.

HOOKS, bell. **Vivendo de amor**. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor>. Acesso em 14 jan. 2022.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. RJ: Jorge Zahar Editor. 1991.

JASPERS, Karl. **Iniciação filosófica**. Lisboa: Guimarães Editores, 1987.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. 1ª. Edição. RJ: Cobogó, 2019.

KING, Martin Luther. **A dádiva do amor**. São Paulo: Planeta, 2020.

KOHAN, Walter. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. 1. ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2020b.

LANDER, Edgardo. **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005. Disponível em: www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar Acesso em: 10 agosto 2021.

MARGUTTI, Paulo. Filosofia brasileira e pensamento decolonial. **Revista Sapere Audi.** Belo Horizonte. Vol. 9, no.18, Jul/dez 2018.

MELLHO, Thiago de. **Faz escuro, mas eu canto: porque a manhã vai chegar.** 24 ed. São Paulo: Global, 2017.

MELLO, Thiago de. **Poesia comprometida com a minha e a tua vida.** 6. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1986.

MESSIAS, Márcia Biavati. **Transgredindo fronteiras através de conversas do mundo: um diálogo entre bell hooks e Boaventura de Sousa Santos para arranjos contra-hegemônicos de (r)existência.** 2016. Dissertação (Mestrado). UERJ – Centro de Educação e Humanidades – Instituto de Psicologia – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. 2016.

NHAT-HANH, Tich. **Aprendendo a lidar com a raiva.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

NHAT-HANH, Thich. **O que é budismo engajado?** não paginado. não datado. Disponível em: <https://bodisatva.com.br/budismo-engajado/> Acesso em: 24 set. 2022

NOGUERA, Renato. **O ensino da filosofia e a lei 10.639.** 1.ed. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2019.

NOGUERA, Renato. **Por que amamos: o que os mitos e a filosofia têm a dizer sobre o amor.** Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2021.

OBENGA, Théophile. Egito: História antiga da Filosofia Africana. In: KWASI, Wiredu (org.) **A Companion to African Philosophy.** Massachusetts: Blackwell Publishing, p. 31-49, 2004. Disponível em: <https://docplayer.com.br/123529707-Egito-historia-antiga-da-filosofia-africana-1.html> Acesso em 12/12/2022.

PAIVA, Jair Miranda de; PIOL, Andréa Scopel. O ensino de filosofia na educação básica brasileira: das origens históricas às perspectivas filosóficas. **Sophia, Colección de Filosofía de la Educación**, 19(2), pp. 227-250. 2015

PLATÃO. **O Banquete.** Tradução de José Cavalcante de Souza. Coleção Os Pensadores. 1. Edição. SP: Abril Cultural, 1972.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. **Kemet, Escolas e Arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03.** 2017. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ensino) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET, RJ, 2017.

RAMOSE, Mogobe. **Sobre a legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. Ensaios Filosóficos.** volume IV. outubro/2011. Disponível em

https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf Acesso em 10/12/2022.

RESENDE, Viviane de Mello e Viviane Ramalho. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é Lugar de Fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

ROSÁRIO, Fábio Borges do. **A desconstrução do ensino de filosofia e a legislação antirracista**. 2018. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ensino) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET, RJ: 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências sociais**, 63, outubro/2002:237-280.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. **Revista. Campinas**, São Paulo: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SILVA, Vinícius Rodrigues Costa; NASCIMENTO, Wanderson Flor. Políticas do Amor e Sociedades do Amanhã. **Revista Internacional de Filosofia**. Santa Maria, v.10, p. 168-182, UFSM, Santa Maria:2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez e Editora Autores Associados. 1986.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURA, Zuenir. **Cidade Partida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

APÊNDICE A

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Questionário para professores de Filosofia da Educação Básica (Questionário elaborado e disponibilizado através do *google forms*)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE. Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO - Contribuições da pedagogia engajada ao ensino de filosofia na educação básica, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II e que diz respeito a um (a) dissertação de mestrado.1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é fazer o levantamento da formação do docente de filosofia da educação básica assim como conhecer sua prática docente e demandas de formação continuada para posteriormente construir um curso de Introdução ao Pensamento de bell hooks sobre Educação que será oferecido como contribuição à construção de um ensino mais democrático, afetivo e consonante à realidade dos discentes da educação básica.2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em: responder questionário semiestruturado que será enviado via e-mail ou redes sociais e poderá ser devolvido ao pesquisador pelo mesmo meio. 3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar algum constrangimento em relatar fatos de sua vida profissional. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de manter-se anônimo e não responder algumas perguntas. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: a possibilidade de analisar criticamente sua própria formação e prática docentes, expressar suas demandas de formação continuada e ressignificar suas aulas e o espaço escolar tornando-os mais democráticos e afetivos aos discentes.4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem

precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo. 6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei. 7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Andréa Karla Alves Ramos pelo telefone (21) 995159594 ou pelo e-mail: andrea.k.ramos@gmail.com Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

Declaro que li e concordo em participar da pesquisa

1. Qual a sua idade?
2. Você tem quanto tempo de experiência como docente da Educação Básica?
 Menos de 5 anos De 5 a 10 anos de 10 a 15 anos De 15 a 20 anos
 Mais de 20 anos
3. Você tem licenciatura em Filosofia ou em outra disciplina?
 Sim Não, sou licenciado em História Não, sou licenciado em Sociologia
 Não, sou licenciado em Geografia não, sou de Pedagogia outros
4. Você possui pós-graduação? (pode marcar mais de uma opção)
 Sim, possuo especialização (ou cursando)
 Sim, possuo mestrado (ou cursando)
 Sim, possuo doutorado (ou cursando)
 Não possuo pós-graduação
5. Se possui pós-graduação, diga a área, a instituição e o ano de conclusão.
6. Você leciona outra(s) disciplina(s) além de Filosofia? (pode marcar mais de uma)

sim, História Sim, Geografia Sim, Sociologia Não Outros

7. Você leciona em qual rede de ensino? (pode marcar mais de uma)

Pública estadual (SEEDUC/RJ)

Pública estadual (FAETEC/RJ)

Pública Municipal

Privada

8. Qual a sua carga horária semanal total de trabalho docente em sala de aula?

Até 10h/aula de 10 a 20h/aula De 20 a 30h/aula De 30 a 40h/aula

Mais de 40h/aula

9. Você faria curso livre à distância, ou acessaria material, sobre quais desses temas? (pode marcar mais de um)

Pensadores Decoloniais Relações étnico-raciais Pedagogia crítica e engajada

Pensamento interseccional Mulheres filósofas Novas metodologias educacionais Diversidade cultural

10. Já leu algo da pensadora bell hooks?

Sim, li poucos textos, mas gostaria de ler mais

sim já li vários textos porque me interesseo pelos temas que ela trabalha

Não porque não me interesseo pelos temas que ela trabalha

Não, mas já ouvi falar e suas ideias me interessam

Não e nunca ouvi falar

11. Quais recursos ou estratégias didáticas você mais usa em suas aulas? (pode marcar mais de um item)

aula expositiva sobre temas e filósofos, com uso de quadro branco

leitura e atividades do livro didático

rodas de conversa

debates

seminários

esquetes

leitura conjunta e interpretação de textos avulsos da tradição filosófica

questionários para provas e testes

exibição de filmes e vídeos

audição de músicas e análise das letras

leitura de textos literários

análise crítica de matérias jornalísticas

outros

12. Você considera importante trabalhar questões como racismo, machismo, opressão de classe e diversidade cultural nas aulas de Filosofia?

Muito importante Pouco importante Não é importante

13. Justifique sua resposta anterior

14. É importante conhecer seus discentes (saber como vivem, o que gostam, seus talentos e sonhos)?

Muito importante pouco importante Não é importante

15. Justifique sua resposta anterior

16. Quais são as dificuldades e as facilidades para ensinar Filosofia no Ensino Médio da(s) rede(s) onde você trabalha?

17. Você elabora seu planejamento considerando as opiniões e sugestões dos discentes?

Sim, sempre sim, às vezes Não, nunca

18. Você avalia que a maioria dos seus estudantes considera suas aulas (pode marcar mais de uma resposta)

interessantes criativas cansativas difíceis de compreender

empolgantes indiferentes outros

19. Qual a maior causa de desinteresse dos estudantes em relação às suas aulas? (pode marcar mais de um item)

Muitos textos para ler

vocabulário muito difícil

conteúdos e materiais de apoio sem relação com a realidade dos alunos

muito expositivas

muito uso do livro didático

Pouca ou nenhuma utilização de recursos multimídia

muitos textos para escrever

exige muita participação

não permite muita participação

muitas questões ligadas à política

outros

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO CURSO BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO**

(elaborado e disponibilizado no *google forms*)

1. De 0 a 10 marque se o curso atingiu o objetivo de apresentar o pensamento de bell hooks sobre educação
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Qual dos módulos você mais gostou? (pode marcar vários)
 Módulo 1 Módulo 2 Módulo 3 Módulo 4
3. Justifique sua resposta anterior ou cite o que você mais gostou nos módulos.
4. De 0 a 10 marque se os textos, imagens e vídeos foram adequados e úteis
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. De 0 a 10 marque se você ficou motivada (o) a ler mais sobre bell hooks e temas afins
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Você pretende utilizar alguma das estratégias didáticas ou recursos sugeridos no curso?
 sim não talvez
7. Se você pretende usar alguma das estratégias sugeridas ou pensou em uma estratégia diferente, escreva aqui como faria.
8. De 0 a 10 marque se a organização do curso em módulos foi adequada
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. O fórum de dúvidas e comentários ajudou a esclarecer as questões discutidas?
 sim, um pouco sim, totalmente não ajudou não utilizei
10. O formato EAD e assíncrono foi positivo ou negativo?
 Positivo porque pude fazer o curso nos meus horários disponíveis
 negativo porque faltou interação com tutores
 indiferente
 outros
11. Deixe seu comentário e sugestões que possam ajudar a aperfeiçoar o curso

APÊNDICE C

Textos e vídeos disponibilizados e sugeridos em cada módulo do curso **BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO – Contribuições da Pedagogia Engajada para a Educação Básica:**

Módulo 1 – Introdução – quem é bell hooks?

Textos obrigatórios:

- HOOKS, bell. **Erguer a voz: Pensar como feminista, pensar como negra.** In: _____ Erguer a voz. São Paulo: Editora Elefante, 2019.
- HOOKS, bell. **Erguer a voz: Pensar como feminista, pensar como negra.** In: _____ Sobre a autorrecuperação. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

Textos complementares:

- COLLINS, Patrícia Hill. **Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro.** Revista Sociedade e Estado. Volume 31, N1, p. 99-127. Janeiro/abril, 2016.
- DAVIS, Angela. **A potência de Sojourner Truth.** Blogdaboitempo. <https://blogdaboitempo.com.br/2018/11/26/angela-davis-a-potencia-de-sojourner-truth/> acesso em: 26/11/2018.
- HOOKS, bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais.** in: _____ Glória Watkins entrevista bell hooks. São Paulo: Editora Elefante, 2019.
- HOOKS, bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais.** in: _____ Um anseio final. São Paulo: Editora Elefante, 2019.
- HOOKS, bell. **Erguer a voz: Pensar como feminista, pensar como negra.** In: _____ À Glória, seja ela quem for. São Paulo: Editora Elefante, 2019.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano.** In: _____ Quem pode falar. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

Vídeo:

- Apresentação do curso: <https://www.youtube.com/watch?v=dolkwe24R1E>

Módulo 2 – A pedagogia engajada – Seção 1: Paulo Freire e a pedagogia crítica

Textos obrigatórios:

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** In: _____
Esclarecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** in: _____ A concepção bancária de educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade.** in: _____ Paulo Freire. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

Textos complementares:

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** in: _____
Disciplina. Petrópolis: Vozes, 1987.
- KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica.** In: _____ O amor. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica.** in: _____ Paulo Freire e a história da vida como um problema filosófico. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

Vídeos:

- Vídeo de apresentação do curso:
<https://www.youtube.com/watch?v=dXjxwVWAPaw>
- Paulo Freire, 100 anos <https://www.youtube.com/watch?v=viQFVNdpkYI>
- Centenário Paulo Freire com Tempero Drag
<https://www.youtube.com/watch?v=Ah-I05ezx1I>
- Pedagogia do Oprimido – entrevista com Paulo Freire
<https://www.youtube.com/watch?v=fs2r6iPtOmo>

Modulo 2 – A pedagogia engajada – Seção 2: bell hooks e as comunidades pedagógicas

Textos obrigatórios:

- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade.** in: _____ A construção de uma comunidade pedagógica. São Paulo: WMK Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade.** in: _____ Pedagogia engajada. São Paulo: WMK Martins Fontes, 2017.

Textos complementares:

- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade.** in: _____ Eros, erotismo e o processo pedagógico. São Paulo: WMK Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, bell. **Ensinando comunidade. Uma pedagogia da esperança.** in: _____ O mundo como sala de aula. São Paulo: Editora Elefante, 2021.
- HOOKS, bell. **Ensinando comunidade. Uma pedagogia da esperança.** in: _____ Educação democrática. São Paulo: Editora Elefante, 2021.
- HOOKS, bell. **Ensinando comunidade. Uma pedagogia da esperança.** in: _____ Ensinar com amor. São Paulo: Editora Elefante, 2021.
- HOOKS, bell. **Ensinando comunidade. Uma pedagogia da esperança.** in: _____ O ensino em comunidades. São Paulo: Editora Elefante, 2021.
- HOOKS, bell. **Ensinando comunidade. Uma pedagogia da esperança.** in: _____ Sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2021.
- HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico. Sabedoria prática.** in: _____ Educação democrática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.
- HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico. Sabedoria prática.** in: _____ Pedagogia engajada . São Paulo: Editora Elefante, 2020

Vídeo:

- Apresentação da seção 2 – bell hooks, as comunidades pedagógicas e a interseccionalidade <https://www.youtube.com/watch?v=sikqevl0D1I>

Módulo 2 – A pedagogia engajada – Seção 3: A interseccionalidade**Textos obrigatórios:**

- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade.** in: _____ Confrontação de classe social em sala de aula. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade.** in: _____ Uma revolução de valores. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

Textos complementares:

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Jandaírra, 2020.
- COLLINS, Patricia Hill. **Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória**. Parágrafo. JAN/JUN 2017. V. 5, N.1 (2017).

Vídeos:

- Necropolítica <https://www.politize.com.br/necropolitica-o-que-e/>
- Sílvia Almeida e a necropolítica
<https://www.youtube.com/watch?v=TbdYA0x-o54>
- Interseccionalidade com Djamila Ribeiro e Carla Akotirene
<https://www.youtube.com/watch?v=KFncigGbDeE>
- Interseccionalidade com Lázaro Ramos e Carla Akotirene
<https://www.youtube.com/watch?v=enBXbQilljI>
- M8: Quando a morte socorre a vida
https://www.youtube.com/watch?v=TW_ZfyTGNRs

Módulo 3 – A ética amorosa**Textos obrigatórios:**

- HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor. Novas Perspectivas**. in: _____
Comunidade: uma comunhão amorosa. São Paulo: Editora Elefante, 2021.
- HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor. Novas Perspectivas**. in: _____ Por o
amor em palavras. São Paulo: Editora Elefante, 2021.
- HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor. Novas Perspectivas**. in: _____ Viver
segundo uma ética amorosa. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

Textos complementares:

- HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico. Sabedoria prática**. in: _____
Amar novamente. São Paulo: Editora Elefante, 2020.
- HOOKS, bell. **O amor como ato da liberdade**. Anansi: Revista de Filosofia,
Salvador, v. 2, n. 2, 2021.

- HOOKS, bell. **Vivendo de amor**. Portal Geledés. 09/03/2010.
- NASCIMENTO, Wander Flor e Vinicius Silva. **Políticas do amor e sociedade do amanhã**. Voluntas: Revista Internacional de Filosofia. Santa Maria, v.10, set. 2019.

Vídeos:

- Apresentação do módulo <https://www.youtube.com/watch?v=5agQ9j52Sw4>
- Entrevista com bell hooks <https://www.youtube.com/watch?v=99JN7PL-XaA>
- Entrevista com bell hooks sobre o termo supremacia branca
<https://www.youtube.com/watch?v=t76kj2WrxsI>
- Renato Nogueira e o amor <https://www.youtube.com/watch?v=PWCjL4jIUUw>
- Tiros em Columbine <https://www.youtube.com/watch?v=X5QwnQUqZeA>

Módulo 4 – Estratégias didáticas

Vídeos:

- Filme Besouro <https://www.youtube.com/watch?v=NhrSIxqDSEw>
- Legião Urbana: Monte Castelo
<https://www.youtube.com/watch?v=Pmu33SjmpAs>
- Slam Grito filmes 2017 Gabz
<https://www.youtube.com/watch?v=P3npE53iSmU>
- Triste, louca ou má (Francisco el hombre)
<https://www.youtube.com/watch?v=Z8iFAYbKKR4>
- Crianças de Terreiro <https://www.youtube.com/watch?v=0-PEVAyl8I0>
- Chimamanda Ngozi Adichie “Nós devíamos ser todos feministas”
<https://www.youtube.com/watch?v=mSO5EgN1MII>
- Precisamos falar com os homens
<https://www.youtube.com/watch?v=jyKxmACa55Q>

APÊNDICE D

Sugestões de Estratégias Didáticas (conforme constam no curso de extensão BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO, Módulo 4, na plataforma *moodle*)

O feminismo e a mulher negra
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar o histórico do movimento feminista; ▪ Reconhecer a especificidade da condição social interseccional da mulher negra; ▪ Pesquisar as ativistas e intelectuais negras pioneiras do feminismo negro e do antirracismo; ▪ Perceber as possibilidades de apropriação do movimento feminista e negro pelo sistema capitalista; ▪ Entender o racismo e o machismo como estruturais da sociedade capitalista;
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ História do feminismo e do movimento de mulheres negras; ▪ A condição social da mulher negra na sociedade brasileira; ▪ O que é patriarcado; ▪ Racismo estrutural.
<p>Sugestões de estratégias didáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura conjunta e dialogada de textos curtos de pensadoras feministas como Simone de Beauvoir, bell hooks, Grada Kilomba, Djamila Ribeiro, Chimamanda Ngozi. ▪ Assistir vídeos e em seguida fazer roda de conversa: “Chimamanda e o feminismo”; “Precisamos falar com os homens”. ▪ Ouvir música (clipe), analisar a letra e fazer roda de conversa: Triste, louca ou má (Francisco, el hombre); Rap da Gabz (vencedora do slam O grito de 2017) ▪ Solicitar que grupos de estudantes pesquisem o histórico do feminismo – e do feminismo negro - no Brasil e no mundo e apresentem os resultados para a turma ▪ Solicitar que analisem algum programa de TV, como uma telenovela, em relação ao papel destinado à mulher negra. ▪ Mostrar obras de arte como “A mulata” de Di Cavalcanti e desenhos de Lan e incentivar o olhar crítico sobre o estereótipo da mulher negra nas obras. ▪ Solicitar que busquem dados sobre a população negra do Brasil e/ou Rio de Janeiro: expectativa de vida; escolaridade; emprego e renda; habitação; violência doméstica; violência em geral. ▪ Incentivar estudantes a escreverem poemas, letras de música ou texto discursivo-argumentativo sobre o tema trabalhado.

Matriz africana e ancestralidade

Objetivos:

- Reconhecer a África como uma de nossas matrizes culturais;
- Perceber preconceitos e discriminações negativas internalizadas nas falas e práticas diárias dentro e fora da escola;
- Identificar a ideologia da branquitude que se apresenta nos projetos de vida e nas configurações de perfis ideais para os estudantes;
- Desconstruir o racismo que inferioriza e invisibiliza as manifestações culturais de matriz africana como o candomblé e a capoeira;
- Reconstruir identidades positivas a partir da valorização da herança africana.

Conteúdos:

- História do candomblé;
- História da capoeira;
- A noção de autorrecuperação segundo bell hooks;
- Dados do IBGE sobre a composição da população brasileira por cor/raça e religião.

Sugestões de estratégias didáticas:

- Leitura dialogada de trechos do texto “Ogan, adosu, ojé, egbonmi e ekedi – O candomblé também está na escola. Mas como?” (Stela Guedes Caputo), seguida de roda de conversa sobre a invisibilização do candomblé na escola;
- Leitura dialogada de trecho do texto sobre Autorrecuperação de bell hooks seguida de roda de conversa sobre branquitude e a mulher negra na sociedade brasileira;
- Assistir ao filme brasileiro “Besouro” e analisá-lo à luz da ideia de autorrecuperação, de bell hooks, e da necessidade de reconhecer e valorizar a África que está em nós;
- Assistir o vídeo “Crianças de Terreiro” e conversar sobre a noção de comunidade e sobre a invisibilização do candomblé na escola;
- Pedir que elaborem um questionário sobre a lei 10639 para ser aplicado aos professores e demais funcionários da escola com o objetivo de entender como e se trabalham os conteúdos em suas disciplinas e o que pensam de projetos interdisciplinares sobre o tema;
- Solicitar que façam pesquisa entre os estudantes da escola para levantar dados sobre raça/cor, religião e intolerância religiosa.

O amor – das mitologias à bell hooks

Objetivos:

- Apreender o amor como afeto que leva a ação libertadora;
- Analisar as três concepções de amor dos gregos – eros, philia e ágape;
- Reconhecer o amor como primeiro motor da busca da sabedoria e o amor-próprio como necessário para saber amar os outros e combater os preconceitos e opressões;
- Entender que uma sociedade sem opressões se fundamenta no amor e uma sociedade capitalista, racista e machista se fundamenta na violência.

Conteúdos:

- Os gregos e o amor Eros, Ágape e Philia;
- Mitos gregos no Banquete de Platão;
- O soneto 11 de Camões: Amor é fogo que arde sem se ver;
- A carta do Apóstolo Paulo aos coríntios;
- O amor, na vida e na morte, segundo bell hooks;
- Dados sobre violência doméstica contra mulheres e crianças e feminicídios.

Sugestões de estratégias didáticas:

- Buscar em dicionários os sentidos de Eros, Ágape e Philia;
- Leitura conjunta e dialogada do capítulo 6 O amor platônico e capítulo 10 A verdadeira face do amor do livro “Por que amamos” de Renato Nogueira, seguida de roda de conversa sobre a importância de amar;
- Audição de música e análise da letra: Monte Castelo (Legião Urbana) - o soneto 11 de Camões e a carta de Paulo aos Coríntios, em roda de conversa;
- Audição de música e roda de conversa: Pais e filhos (Legião urbana) – como anda o amor entre nós?
- Leitura conjunta e dialogada de trechos de textos de bell hooks sobre amor, amor-próprio e morte;
- Solicitar que pesquisem como diversas culturas veem a morte e a ancestralidade, façam painéis e apresentem à turma;
- Solicitar que fotografem ou desenhem o amor – inspirados em uma ou mais ideias e textos trabalhados.

ANEXO A

Autorização de pesquisa da Plataforma Brasil

Portal do Governo Brasileiro

Plataforma Brasil

principal sair

Público Pesquisador Alterar Meus Dados


ANDREA KARLA ALVES RAMOS - Pesquisador | V3.3.1

Cadastros Sua sessão expira em: 30min 49

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO - Contribuições da Pedagogia Engajada ao Ensino de Filosofia na Educação Básica.
 Pesquisador Responsável: ANDREA KARLA ALVES RAMOS
 Área Temática:
 Versão: 1
 CAAE: 53362621.2.0000.9047
 Submetido em: 13/11/2021
 Instituição Proponente: Colégio Pedro II
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1822658

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1
 - Pendência Documental (PO) - Versão 1
 - Curriculo dos Assistentes
 - Documentos do Projeto
 - Comprovante de Recepção - Submissão
 - Cronograma - Submissão 2

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
-------------------	----------	---------	----------	-------

COORDENADOR ORIGINAL

Chat

Figura 28. Print da tela da Plataforma Brasil com o número do processo e a aprovação. Fonte: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>