



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

ALANE SILVEIRA PEREIRA

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: Possibilidades de cura na proposta de uma Pedagogia  
engajada de bell hooks.

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2022

**ALANE SILVEIRA PEREIRA**

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: Possibilidades de cura na proposta de uma Pedagogia  
engajada de bell hooks**

Monografia de conclusão de curso, apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Marizete Lucini

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2022

ALANE SILVEIRA PEREIRA

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: Possibilidades de cura na proposta de uma Pedagogia  
engajada de bell hooks**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Departamento de  
Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial à  
obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

São Cristóvão, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2022

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marizete Lucini – Orientadora

Universidade Federal de Sergipe – Departamento de Educação

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marilene Santos – Avaliadora

Universidade Federal de Sergipe – Departamento de Educação

---

Prof. Msc. Guilherme Henrique da Silva- Avaliador

Doutorando na Universidade Federal de Sergipe

“Antes de exigir que os outros me ouvissem, precisei ouvir a mim mesma, para descobrir minha identidade.”

*bell hooks, 2019.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que está sempre presente em minha mente e em meu coração me dando forças para vencer a cada dia, sempre controlando minhas emoções e guiando-me sabiamente.

Agradeço aos meus pais Edivaldo e Vanda, por terem me dado a vida, e todo o suporte necessário para que eu pudesse estudar plenamente e continuasse os estudos ingressando no ensino superior, espero deixá-los orgulhosos a partir daqui e que em breve eu possa retribuir todo o cuidado e amparo que me proporcionaram.

Agradeço a minha irmã Edivania, minha mais velha que é minha fortaleza, pela parceria, cuidado e carinho que é recíproco.

Ao meu parceiro de caminhada Ian Sávio, que inclusive iniciamos juntos essa jornada da graduação, obrigada pelo apoio emocional e material, tão necessários para que eu conseguisse chegar ao final dessa graduação, não tenho dúvidas de que nosso futuro será brilhante.

Aos meus amigos Beatriz Maia, Beatriz e Saulo, que são a família que escolhi, estando do meu lado nas várias fases da minha vida em que me modifiquei por dentro e por fora.

Agradeço a instituição Universidade Federal de Sergipe, pelas políticas de ações afirmativas de entrada e permanência para estudantes pardos, pretos, indígenas, baixa renda, deficientes. Sem essas políticas eu não teria concluído minha graduação, permanecer numa instituição sem suporte financeiro seria impossível para mim. Então vim por meio deste, demonstrar a importância das Universidades Públicas no Brasil, em relação a isso é só orgulho, carinho e agradecimento.

E por fim, mas não menos importante agradeço aos excelentes professores que tive durante toda a minha jornada escolar em instituições públicas. E principalmente minha orientadora Marizete Lucini, que é alguém que admiro muito e que foi uma das melhores professoras com quem pude aprender. Expresso aqui minha grande admiração pela sua forma de ser professora, que o faz com maestria, obrigada por me guiar sabiamente e por me apresentar as obras de bell hooks, foi um divisor de águas na minha vida.

Por fim irei usar um trecho do texto de bell hooks que me incentivou a seguir firme na luta antirracista, em conhecer e superar minhas dores:

“Não é fácil dar nome à nossa dor, teorizar a partir desse lugar.

Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio de mapear novas jornadas teóricas. O trabalho delas é libertador.” (hooks, 2017.p. 103)

## RESUMO

A presente pesquisa objetivou compreender a proposta da pedagogia engajada de bell hooks como possibilidade de cura para as dores causadas pelo racismo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, e teve como análise principal a obra de bell hooks intitulada *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Para tanto, nos propusemos a problematizar o conceito de raça; refletir sobre o racismo e os processos de adoecimentos que provoca; conhecer a proposta da pedagogia engajada de bell hooks como possibilidade de cura; evidenciar aspectos de uma educação antirracista como possibilidade de cura no enfrentamento à opressão de raça. Ainda é destacado nessa pesquisa sobre como se deu a invasão dos portugueses no Brasil, com intuito de colonizar através da escravização e extermínio dos povos nativos que aqui habitavam e o tráfico e escravização dos povos africanos, com intuito de extrair todos os recursos naturais do Brasil para acúmulo de capital. O processo colonizador se atualizou como colonialidade, reeditando formas de explorar, inferiorizar e silenciar negros e indígenas, com especial ênfase em práticas racistas. Os resultados encontrados foram que a pedagogia engajada de bell hooks pode contribuir para uma educação antirracista. Para isso, é necessário o envolvimento do corpo docente, alunos e familiares, através da teorização, rodas de discussões a respeito do racismo em seus diversos aspectos, para que ele possa ser mais efetivamente combatido na sociedade para além da escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** bell hooks; educação antirracista; pedagogia engajada; educação das relações étnico-raciais; movimentos sociais.

## ABSTRACT

This research aimed to understand the proposal of bell hooks' engaged pedagogy as a possibility of healing the pain caused by racism. This is a qualitative bibliographical research, and its main analysis was the work of bell hooks entitled "Teaching to transgress". To do so, we proposed to problematize the concept of race; reflect on racism and the sickness processes it causes; get to know the proposal of bell hooks' engaged pedagogy as a possibility of cure; and highlight aspects of an anti-racist education as a possibility of cure in confronting the oppression of race. This research also highlights how the Portuguese invaded Brazil in order to colonize it through enslaving and exterminating the native peoples who lived here, and trafficking and enslaving African peoples in order to extract all of Brazil's natural resources to accumulate capital. The colonization process became updated as coloniality, reediting ways to exploit, inferiorize, and silence black and indigenous people, with special emphasis on racist practices. The results found that bell hooks' engaged pedagogy can contribute to an anti-racist education. For this, it is necessary to involve the faculty, students, and families through theorization, discussion circles about racism in its various aspects, so that it can be more effectively combated in society beyond the school.

**KEYWORDS:** bell hooks; Anti-racist education; Engaged pedagogy; Education of ethnic-racial relations; Social movement.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. ENTENDENDO SOBRE RAÇA, COLORISMO, RACISMO E OS ADOECIMENTOS CAUSADOS PELO RACISMO.....	24
2.1 Entendendo sobre raça.....	24
2.2 Racismo no Brasil e o Colorismo.....	30
2.3 Processos de adoecimento que o racismo provoca.....	33
3. CONHECENDO A PROPOSTA DA PEDAGOGIA ENGAJADA DE BELL HOOKS COMO POSSIBILIDADE DE CURA PARA AS DORES DO RACISMO.....	38
3.1 O que é a pedagogia engajada de bell hooks?.....	38
3.2 Como surge a pedagogia engajada.....	40
3.3 A pedagogia engajada como possibilidade de cura para o racismo.....	46
4. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COMO POSSIBILIDADE DE CURA NO ENFRENTAMENTO À OPRESSÃO DE RAÇA.....	50
4.1 Compreender o que é a educação antirracista.....	50
4.2 Estratégias para praticar a educação antirracista.....	58
4.3 Educação antirracista enquanto cura.....	59
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67

## 1. INTRODUÇÃO

Esta monografia objetiva compreender como a pedagogia engajada proposta por bell hooks pode contribuir para o enfrentamento da opressão de raça. Para tanto nos propomos a problematizar o conceito de raça, a refletir sobre o racismo, o colorismo e os processos de adoecimento que o racismo provoca, conhecer a proposta da pedagogia engajada de bell hooks como possibilidade de cura e evidenciar aspectos de uma educação antirracista como possibilidade de cura no enfrentamento da opressão de raça.

Nos interessa compreender como a pedagogia engajada proposta por bell hooks pode contribuir para uma educação antirracista? Para tanto, nos propomos a responder a algumas questões que nos inquietam, quais sejam: como a educação antirracista pode contribuir para a melhoria da autoestima de crianças negras em sala de aula? Como uma educação antirracista pode colaborar para uma convivência solidária entre diferentes crianças em sala de aula?

Meu interesse em estudar mais sobre essa temática emerge de questões que ocorreram durante minha vida estudantil. Na minha infância brinquei com liberdade, de brincadeira de “meninos” como diziam, como correr, jogar bola. Lembro que havia um entrelaçado de ferro em que todos brincavam de se pendurar e eu não era exceção, mas nunca senti repressão dos meus pais em relação a ser assim. Contudo, desde os nove anos tive problemas com minha autoestima, me achava diferente das meninas ao meu redor, diferente do que eu via na televisão, hooks fala como os meios de comunicação ditavam as regras do que era bonito:

Juntos, racismo e sexismo nos recalcam diariamente pelos meios de comunicação. Todos os tipos de publicidade e cenas cotidianas nos aferem a condição de que não seremos bonitas e atraentes se não mudarmos a nós mesmas, especialmente o nosso cabelo. Não podemos nos resignar se sabemos que a supremacia branca informa e trata de sabotar nossos esforços por construir uma individualidade e uma identidade. (hooks, 2005, p.7).

Tinha um cabelo que vivia “bagunçado”, difícil de arrumar. Me recordo da minha mãe desembaraçando-o sem saber ao certo como fazer, doía muito, quebrava as pontas e ela reclamava do trabalho que dava, ela não tinha culpa, ela e minha irmã por alguma razão tinham cabelos ondulados para liso (e eu morria de inveja), logo não tinham dificuldades em arrumar o delas, ou fazer uma franjinha que era moda na época. Mas o meu sempre deu trabalho para minha mãe, a partir daí passei a detestar esse cabelo, que quando secava ficava sem forma, muito “armado”, era o cabelo “ruim” como falavam antes, então tinha que viver preso para não dar trabalho para arrumar. Quem tinha o cabelo crespo ou cacheado tinha que se adequar com o que era bonito, hooks traz isso em seu texto sobre alisamento de cabelo:

O alisamento era claramente um processo no qual as mulheres negras estavam mudando a sua aparência para imitar a aparência dos brancos. Essa necessidade de ter a aparência mais parecida possível à dos brancos, de ter um visual inócuo, está relacionada com um desejo de triunfar no mundo branco. Antes da integração, os

negros podiam se preocupar menos sobre o que os brancos pensavam sobre o seu cabelo. (hooks, 2005, p. 3).

Com o tempo fui conhecendo os produtos milagrosos para alisar, como mostravam as embalagens, mas não tinha uma química forte então não alisava, eu não tinha os aparelhos que esquentavam também, então não funcionava, esses produtos só ressecavam meu cabelo. Uma vez ainda no fundamental uma tia escovou meu cabelo e ele ficou bem liso nesse dia, liso mesmo, lembro que fui muito feliz para a escola, eu era 5ª série, só que por alguma razão quando cheguei na sala minhas amigas não falaram comigo nos primeiros horários, viraram a cara, fiquei sem entender. Em seguida fui ao banheiro e preendi meu cabelo num coque baixo para ver se voltavam a falar comigo. Depois disso voltaram a falar comigo e ficamos juntas no intervalo. Eu não entendia essa violência antes, eu era uma piada com o cabelo natural, a única, em comparação a irmã, com cabelo ruim, ouvi várias coisas que recomendavam para minha mãe, ela ouvia constrangida, não tínhamos condições, ela dizia que fazia os procedimentos, mas que no meu cabelo não pegava. Quando finalmente tinha visto meu cabelo como sempre quis, tive que esconder porque eu não podia estar mais bonita que a menina branquinha mais bonita da sala, que era supostamente minha amiga. Quando cheguei em casa como nos contos de fadas, o cabelo já não estava mais liso, estava marcado do coque e a raiz suada mostrando a verdadeira origem. hooks fala sobre a mulher negra enfrentar uma batalha com o próprio cabelo diariamente, e que obviamente interfere na autoestima, dizendo que:

Conversando com grupos de mulheres em diversas cidades universitárias e com mulheres negras em nossas comunidades, parece haver um consenso geral sobre a nossa obsessão com o cabelo, que geralmente reflete lutas contínuas com a autoestima e a auto-realização. Falamos sobre o quanto as mulheres negras percebem seu cabelo como um inimigo, como um problema que devemos resolver, um território que deve ser conquistado. Sobretudo, é uma parte de nosso corpo de mulher negra que deve ser controlado. A maioria de nós não foi criada em ambientes nos quais aprendêssemos a considerar o nosso cabelo como sensual, ou bonito, em um estado não processado. Muitas de nós falamos de situações nas quais pessoas brancas pedem para tocar o nosso cabelo natural e demonstram grande surpresa quando percebem que a textura é suave ou agradável ao toque. (hooks, 2005, p. 4).

O sonho era ter um cabelo alinhado, a princípio com pouco volume, então fazia os relaxamentos que lotavam as prateleiras no supermercado. Quando fiz 15 anos, conheci químicas mais fortes que alisavam o cabelo e que não eram baratas. Passava horas com esse produto que prometia alisar, mas que não informava que arderia muito e que poderia ferir o couro cabeludo, deixando as crostas das feridas que só sairiam quando fossem secando com o tempo. Mas isso não importava, também não importavam as 4 horas que eu passava com uma prancha sozinha, porque minha irmã reclamava de dor no braço quando me ajudava nesse processo, então decidi que faria sozinha. Eu fazia esse processo uma vez por mês usando química, meu cabelo quebrava tanto que eu já estava com uma testa imensa, mas não importava porque eu estava finalmente com o cabelo liso. Quem alisa o cabelo sabe que após alisar deve pôr numa touca e só tirar a mesma ao sair de casa, sendo necessário para manter o cabelo alisado, dormir com a touca também para não amassar. Também vivenciei a moda de descolorir as pontas e fiz esse

procedimento em casa, mas não levei em consideração que já tinha uma química na estrutura do meu cabelo, ele era comprido, e com a descoloração quebrou. Chorei bastante, cortei os cabelos curtos, já descolori ele todo e deixei mais claro e fiquei bastante esquisita, falavam que não combinava comigo, coloquei mais uma tinta para deixar castanho. O processo de alisamento com a prancha era feito uma vez por semana, tendo que fazer os retoques da raiz na parte da frente onde suava, eu não me permitia suar, nem tomar banho de chuva, porque o cabelo ia ficar feio.

No ensino médio passei por algumas situações por conta desse cabelo, que nesse período estava castanho e liso. Ao entregar um trabalho, o professor tinha dito para passar pelo menos um ferro no papel que estava amassado, desses que eu uso no cabelo para desamassar. Todos riram na sala, e eu lembro de sair chorando. Quase todas as meninas alisavam, ninguém disse nada, apenas riram, mas aquilo me doeu tanto que parei de ir à disciplina e reprovei nela tendo que refazer depois. Perdi esse ano letivo em questão. Refiz as disciplinas que tinha desistido, esperando que não pegasse disciplina com esse professor. Eu não era de desistir e não ia ser esse professor ou os colegas que me fariam sair do Instituto Federal de Sergipe.

O processo de alisamento era feito nos fins de semana para que ficasse bonito nas aulas, afinal eu passava o dia todo lá, vinha para almoçar e voltava, ou almoçava lá mesmo. Demorava mais para passar a química, então via uma raiz até interessante, tentei deixar natural um tempo, fiz até permanente afro, achando que era o caminho, mas na verdade era só mais química, mais uma forma de controlar o formato do cabelo, agora eu queria o cacho perfeito, algo que não era possível, pesquisei mais sobre tipos de cachos e um novo mundo se abriu. Descobri que uma pessoa pode ter vários tipos de curvatura de cachos, eles são nomeados de 2A, 2B, 2C são os cachos mais abertos próximo do liso, 3A, 3B, 3C, são cacheados para crespos e os 4A, 4B, 4C são os crespos. Do 3B em diante tem a curvatura mais fechada.

O dia que realmente decidi deixar natural, foi um dia de força para mim, algo que nasceu e ficou. Eu já tinha começado uma vez e desistido, mas dessa vez eu iria até o final. Estava terminando o ensino médio, já tinha deixado uns oito meses sem química em 2016. Quando fui buscar meu diploma no IFS já estava com big shop feito, o grande corte, o fim das pontas lisas. Minha irmã me ajudou a cortar a parte de trás do cabelo, mas a frente eu fiz questão de cortar eu mesma. Meu pai perguntou para minha mãe se eu estava com depressão, pois no início ele não gostou muito, perguntando se ficaria com o cabelo de “doido”, que é como ele denomina os cabelos crespos. Contudo, eu já estava transformada por dentro, nada nem ninguém me faria voltar atrás. Quando eu decidi parar, tive o apoio de minha mãe, minha irmã e de minha amiga Beatriz que passou por esse processo também. Nunca me senti tão feliz, tão viva como nesse dia, tinha nascido um empoderamento em mim, pensava em que tipo de pessoa eu seria para minha filha (caso eu tenha), se ela me visse de cabelo liso e claramente eu não iria permitir que ela passasse pelo que passei, não deixaria ela alisar o cabelo dela. Nesse sentido, me questionava

como diria a ela que o cabelo dela era lindo? que ela era linda? se eu não aceitava o meu cabelo. Foi a melhor e mais importante decisão que tomei na vida, me questionava para quem eu estava alisando? Por que eu estou passando horas alisando um cabelo que não me representava mais? Sobre isso, hooks (2005), relata que:

Em uma de minhas conversas que se concentravam na construção social da identidade da mulher negra dentro de uma sociedade sexista e racista, uma mulher negra veio até mim no final da discussão e me contou que sua filha de sete anos de idade estava deslumbrada com a idéia do cabelo loiro, de tal forma que ela havia feito uma peruca que imitava os cachinhos dourados. Essa mãe queria saber o que estava fazendo de errado em sua tutela, já que sua casa era um lugar onde a condição de negro era afirmada e celebrada. Mas ela não havia considerado que o seu cabelo alisado era uma mensagem para a sua filha: nós mulheres negras não somos aceitas a menos que alteremos nossa aparência ou textura do cabelo. (hooks, 2005, p.6).

Questionamentos que também passaram minhas reflexões e me auxiliaram a me ver de outra forma. Interessante como o cabelo não é só cabelo, ele é minha história, minha autoestima. Hoje ele é uma bandeira de que mereço respeito, de que as pessoas são diferentes, de que não escuto ofensas calada como antes. Hoje eu sou força por tudo o que vivi e decidi ser. Contudo, muitas outras pessoas podem estar vivenciando situações como as que eu vivi, principalmente por vivermos em uma sociedade racista.

O professor Munanga (2004) apresenta alguns conceitos sobre raça. Para ele, o conceito de raça só pode ser aplicado aos vegetais e animais, pois os seres humanos não possuem uma variação genética tão ampla para que fosse dividido em raças. No âmbito da biologia o conceito de raça não se aplica, logo, não existe. Mas ainda assim, esse termo foi usado para os humanos na França nos séculos XVI e XVII, para diferenciar os nobres como seres superiores, mais capazes de governar e escravizar pessoas, restando à plebe, a escravidão. No século XX surge a raciologia, mais um termo criado para hierarquizar pessoas, disfarçado de ciência, com um conteúdo mais doutrinador que buscava justificar e legitimar a dominação baseado nas diferenças humanas. Termo também utilizado pelos nacionalistas para legitimar os extermínios durante a Segunda Guerra Mundial.

Munanga (2004) nos possibilita refletir muito sobre como o racismo no Brasil, constituído sob a falsa crença de que as pessoas brancas estão naturalmente (hereditariamente) acima das outras pessoas sejam elas negras, indígenas e outros. Uma superioridade que se sustenta nas características físicas, morais, intelectuais e psicológicas, bem como no fato de possuir uma religião, uma língua e uma cultura diferente da sociedade branca coloca esse grupo não branco na subalternidade, passível de represália e violência. Entendemos o conceito de racismo como a prática que diferencia e inferioriza o outro pela cor de pele mais escura, cabelos mais crespos e traços negróides. Munanga (2004) ainda diz que o racismo estrutural no Brasil é pautado em cima do conceito de raça, e se manifesta de maneira consciente ou inconsciente a favor de indivíduos brancos, privilegiando-os devido ao grupo racial ao qual pertencem, por consequência os que sofrem são os negros, indígenas etc. Ele continua ao abordar sobre o preconceito racial indicando que é o juízo que se sustenta com base em estereótipos acerca de indivíduos

que pertencem a um grupo racializado, podendo resultar ou não em práticas discriminatórias. Alguns exemplos são que negros são violentos, judeus avarentos, que orientais são mais inteligentes para área de exatas. Já a discriminação racial é um tratamento diferencial a grupos racialmente identificado, um exemplo é de países que proíbem a entrada de negros, judeus ou muçulmanos.

O racismo se manifesta nas sutilezas, de que todos os negros são iguais nas características físicas, fáceis de se confundir, como por exemplo quando no local de trabalho, o sujeito negro pode ser sempre questionado se é um funcionário novo. Na escola do passado, possivelmente, a criança negra nunca era colocada como a criança destaque num desfile de 7 de setembro, ou não ouvia da professora que gostaria que ela fosse sua/seu filha(o), como ela diz constantemente com as outras crianças brancas. Em muitas situações, quando a criança conta para a professora as frases racistas que a ofendem sobre seu cabelo ser duro ou ruim, a professora reage ignorando ou só dizendo o quanto ela é bonita e pedem para fazer silêncio sem aprofundar no assunto com a turma, esse cenário se modifica em algumas escolas atualmente graças aos movimentos de luta do movimento negro, das políticas afirmativas e tantas outras conquistas. As dores de negar sua aparência com plásticas no nariz na vida adulta, alisar seus cabelos para se encaixar no padrão que é dito belo, produzem um sofrimento. No meu caso, não existia uma criança próxima a mim de cabelos cacheados na infância que não odiasse o volume e ondas dele natural. Ninguém sabia arrumar e não era ensinado, não havia representação na mídia a que eu tinha acesso na época que era a TV, e nela nunca me vi, logo me odiava por ser diferente, foi assim que o racismo me minou por dentro. Outros exemplos de racismo acontecem cotidianamente, como por exemplo, quando se é um professor doutor negro que é aprovado em concurso e sua vaga lhe é negada. Além da dificuldade em passar por todas as etapas de um concurso, ser aprovado e não ser convocado sem uma explicação aparente só deixa a mostra como o racismo funciona, imobilizando, acuando e entristecendo, até mesmo quando se recorre à justiça. As barreiras são duplicadas para quem é negro nesse país, de ter que lutar constantemente pelos seus direitos outrora negados.

Os adoecimentos causados por esse mal que é o racismo destroem a autoestima, dificultam a identidade original ou em construção no caso das crianças que passam pela dependência emocional, negação e massacre de seus traços, sua cor, seu cabelo. hooks (2017) fala sobre ser impossível separar o corpo da alma e da essência, então, não tem como uma professora mulher não falar em sala sobre a luta da mulher, ou sobre uma professora mulher negra, não falar sobre como é ser mulher negra, quais obstáculos passa em seu cotidiano, enaltecer seu pertencimento ancestral.

Souza (2021) uma mulher, psiquiatra, militante negra que construiu uma obra riquíssima, que foi o livro tornar-se negro, afirma que a luta antirracista é de todos, é uma luta coletiva. A autora fala sobre a dificuldade emocional do negro com a própria imagem no decorrer do tempo, provocada pelo histórico de racismo, o que remete à necessidade de criar uma imagem passível de ser amada, sobre negação de sua imagem e de seus valores para que possa ascender socialmente, o que, mediante uma

sociedade racista, só consegue tornando-se branco e “virando gente”. A autora apresenta alguns relatos de pessoas que ascendem socialmente, mas não especifica em que, não menciona valores pois não era ponto principal de seu texto, evidenciando como essas pessoas negras se anulam na tentativa de ascender socialmente, para que possam sobreviver nessa sociedade racista. Relatos de pessoas que se sujeitam em relacionamentos onde não são apresentados aos familiares, que enquanto crianças se olhavam no espelho e se viam feias e depois passaram a não se olhar mais, o que indica que o racismo é um fator de adoecimento que necessita de cura. Esta, poderá, acreditamos, sofrer um processo de cura através de uma educação antirracista.

A partir do movimento negro que reivindica através de lutas sociais, para que a história do povo negro seja contada em sala de aula, foi criada a lei 10.639/2003 que estabelece obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, que tem como intuito mostrar aos alunos diferentes fontes de cultura, não só a voz dos colonizadores europeus brancos. Essa lei assegura direito de igualdade de condição de vida e de cidadania. O Parecer CNE/CP 003/2004, indica que a lei 10.639/2003, objetiva reparar, reconhecer e valorizar a história, cultura e identidade da população afrodescendente, onde busca combater ao racismo e discriminações que atingem os negros. Mostra também a necessidade de pessoas como indígena, africanos, afro-brasileiros, descendentes de europeus, asiáticos, sentirem orgulho de pertencerem ao seu povo, a sua etnia, possibilitando que reconheçam que seu povo também contribuiu e contribui para a ciência, inspirando os jovens a continuarem estudando para ascenderem socialmente, para aprenderem mais sobre seu povo, conhecer suas origens e curar a autoestima com o conhecimento.

### **Discussão sobre a pergunta central**

hooks (2017) fala que na época do apartheid a escola era pura diversão, que podia discutir as suas ideias. Era uma escola apenas para pessoas negras, na qual as professoras tinham interesse em conhecer a condição econômica, a igreja que frequentavam, conheciam os pais, a aprendizagem era contextualizada a partir de suas experiências familiares. Aprendia ideias que eram contrárias ao que aprendia em casa. Em casa ela deveria seguir a ideia do chefe da família quanto a como e quem ela deveria ser, já na escola ela se reinventava através das ideias. Com o fim da segregação, ela passa a frequentar escolas com pessoas brancas e lá ela fala que o conhecimento não é mais discutido e sim depositada a informação, não tinha mais a luta antirracista. Apesar dos empecilhos na educação que obteve com professores sem entusiasmo, ela e seus colegas negros eram vistos como penetras, como pessoas inferiores geneticamente e incapazes de aprender, contudo, ela ainda acreditava na educação capacitante, que aumenta a capacidade em ser livre.

A proposta de bell hooks sobre engajamento é a participação ativa de alunos e professores em sala de aula, que estejam empenhados em transgredir assuntos tidos como tabu, delicados e que não são tratados no cotidiano de crianças e jovens, mesmo sendo obrigatórios por lei.

Ao propor compreender como a pedagogia engajada proposta por bell hooks pode contribuir para o enfrentamento da opressão de raça e desenvolvimento de uma educação antirracista, considero que a educação sobre aceitação em sala de aula pode ser tratada através de atividades em que as crianças possam se reconhecer, em vídeos, em atividades de pintura, atividade de descrição do próprio rosto e corpo e depois no autorretrato. Para tanto, acredito que seja necessário problematizar o conceito de raça, refletir sobre o racismo e os processos de adoecimento que provoca, conhecer a proposta da pedagogia engajada de bell hooks como possibilidade de cura e evidenciar aspectos de uma educação antirracista como possibilidade de cura no enfrentamento da opressão de raça.

Essa proposta de pesquisa originou-se da leitura da obra de bell hooks, “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”. A partir dessa leitura surgiu o interesse em compreender a pedagogia engajada como possibilidade de cura das dores coletivas e individuais provocadas pelo racismo. Para tanto, pretendo organizar esta pesquisa em Introdução, seção I, seção II, seção III, Considerações Finais e Referências Bibliográficas. Na introdução, contextualizamos o tema proposto nesta pesquisa, trazendo um pouco sobre situações vividas por mim durante minha vida acadêmica em que sofri racismo, apresentamos os objetivos geral e específicos, a justificativa e relevância, bem como a revisão de literatura e a metodologia adotada. Na seção I, será aprofundado a discussão sobre o conceito de raça, onde pretendemos refletir sobre o racismo e os processos de adoecimento que ele provoca, e uma discussão sobre colorismo. Na seção II, conheceremos a proposta da pedagogia engajada de bell hooks como possibilidade de cura e na Seção III, evidenciaremos aspectos de uma educação antirracista como possibilidade de cura no enfrentamento da opressão de raça. E nas considerações finais faremos reflexões sobre a importância da educação antirracista desde a infância, como essa educação pode fortalecer as crianças para viver na sociedade racista e cruel.

Esta monografia tem como objetivo geral compreender como a pedagogia engajada proposta por bell hooks pode contribuir para o enfrentamento da opressão de raça e desenvolvimento de uma educação antirracista. E nossos objetivos específicos são problematizar o conceito de raça; refletir sobre o racismo e os processos de adoecimento que provoca; reconhecer a proposta da pedagogia engajada de bell hooks como possibilidade de cura, e por fim evidenciar aspectos de uma educação antirracista como possibilidade de cura no enfrentamento à opressão de raça.

### **Quem é bell hooks?**

A partir das aulas de uma disciplina chamada Tópicos Especiais da Educação que estudei na Universidade Federal de Sergipe durante o curso de pedagogia noturno, na qual estudamos sobre as relações e a educação étnico-racial, acessei as primeiras sugestões de leituras não obrigatórias das obras de bell hooks. A partir dessas sugestões, buscando compreender mais sobre a educação étnico-racial foi que decidi, juntamente com minha orientadora, em enveredar numa pesquisa que contribuísse com o combate antirracista, seja no cotidiano da minha vida pessoal ou como professora. bell hooks foi

escolhida pois ela traz reflexões importante sobre educação antirracista. As leituras de suas obras me direcionaram na compreensão de questões relacionadas à como transgredir utilizando a pedagogia engajada na sala de aula, inicialmente como aluna, e, posteriormente como professora, bem como em como compreender e curar as dores a partir da teorização que a autora realiza. Nesse sentido, entendo que se faz necessário, inicialmente, compreender mais sobre a vida e a história de bell hooks.

De acordo com Breda (2019), bell hooks nasceu em 1952 em Hopkinsville, uma cidade rural do estado de Kentucky, no sul dos Estados Unidos. Batizada como Gloria Jean Watkins, adotou o nome pelo qual é conhecida em homenagem à bisavó, Bell Blair Hooks. Formou-se em literatura inglesa na Universidade de Stanford, fez mestrado na Universidade de Wisconsin e doutorado na Universidade da Califórnia. Seus estudos são voltados a discussões sobre raça, gênero e classe e às relações sociais opressivas, com ênfase em temas como arte, história, feminismo, educação e mídia de massas. É autora de mais de trinta livros de vários gêneros, que tratam sobre crítica cultural, teoria, memórias, poesia e literatura infantil. Na infância, estudou em escolas públicas para negros, pois nos Estados Unidos ainda havia escolas que praticavam a segregação racial. Na adolescência, quando passou para uma escola integrada, viveu a discriminação de ser minoria numa instituição onde tanto os professores quanto os alunos eram majoritariamente brancos. De família numerosa composta por cinco irmãs e um irmão, sua família era pertencente à classe trabalhadora. Bell hooks usou sua própria vida, a vizinhança e a escola como fontes dos seus primeiros estudos sobre raça, classe e gênero, sempre buscando nesses três elementos os fatores da perpetuação dos sistemas de opressão e dominação. Seja de brancos contra negros; de homens (mesmo negros) contra mulheres; de ricos contra pobres. Bell hooks foi premiada com um The American Book Award, um dos prêmios literários de maior prestígio dos Estados Unidos. Entre suas maiores influências, além de Martin Luther King, Malcom X e Eric Fromm, estão as teorias de educação defendidas pelo brasileiro Paulo Freire. Foi durante a faculdade que bell hooks começou a escrever seu primeiro livro, *Ain't I A Woman*[Eu não sou uma mulher], publicado em 1981. Onze anos depois, o site *Publishers Weekly*, especialista no ramo de publicação literária, avaliou *Ain't I A Woman* como um dos vinte livros mais influentes escritos por mulheres nos vinte anos anteriores. Assim como outras mulheres negras, hooks apontou que o feminismo *mainstream* focava em um grupo seletivo de mulheres brancas, com ensino superior, de classe média e alta, centradas em ideais românticos de liberdade e igualdade. Ela percebeu que as mulheres negras se encontravam em um dilema: apoiando o movimento feminista, precisavam abdicar das discussões raciais, e lutando pelos direitos civis estavam à mercê do patriarcado que o dominava. A escritora sofreu uma série de críticas durante a sua carreira, inclusive ela expõe isso em seus livros, sendo acusada inclusive por outras feministas de não ser “acadêmica o suficiente”. Isso porque hooks não se submetia aos padrões tradicionais da academia, na intenção de tornar o seu trabalho acessível para todos. Por isso ela teve muito interesse na educação das pessoas negras, em específico, devido ao histórico que os excluiu por muito tempo.

## Revisão de Literatura

No intuito de conhecer o que já foi produzido sobre o tema, realizei uma busca na plataforma do banco de dados Scielo, utilizando as expressões “bell hooks” e “educação antirracista” para delimitação, bem como restringindo na plataforma o filtro para obras apenas do Brasil. Na primeira busca com a expressão “bell hooks” surgiram sete artigos sobre a temática, mas apenas três se aproximavam do tema, que foram os três primeiros artigos que descrevo abaixo. Na segunda busca utilizei a expressão “educação antirracista”, restringindo ao Brasil e as ciências humanas, encontrando 14 artigos, dos quais selecionei 13 artigos que se aproximavam mais da temática, e foi acrescentado mais uma tese de doutorado por sugestão da orientadora. Assim, encontrei 17 artigos que se aproximam em maior ou menor grau, com o tema proposto.

O primeiro artigo, selecionado foi de bell hooks produzido em 2008, intitulado *Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens*. Teve como objetivo relacionar as opressões veiculadas pela apologia ao inglês padrão com os usos das variantes da língua inglesa nos Estados Unidos. A autora discute o lugar da linguagem nas relações de poder, especificamente nas hierarquias raciais, e propõe a ressignificação dos usos linguísticos para a emancipação dos oprimidos. A autora conclui que as pessoas procuram construir um lugar para a intimidade. Incapazes de encontrar tal lugar no inglês padrão, cria-se a fala rompida, imperfeita, desregrada do vernáculo. Quando precisam dizer palavras que fazem mais do que simplesmente refletir ou se dirigir à realidade dominante, fala-se o vernáculo negro. Lá, nesse lugar, as pessoas fazem o inglês fazer o que querem que ele faça, tomando a língua do opressor.

O segundo artigo, selecionado foi de bell hooks produzido em 2015, intitulado *Mulheres negras: moldando a teoria feminista*. Seu objetivo foi ter um papel central na discussão contemporânea sobre os limites do feminismo para levar em conta as posições sociais e as experiências das mulheres negras. A autora utiliza um livro de feministas para fazer a crítica sobre a forma como é tratada a palavra “mulheres” sendo usada uma maneira ampla, excluindo as mulheres negras do conhecimento e da política feminista. Ela conclui chamando a atenção para as relações de opressão e silenciamento da mulher negra. O ponto de vista dessas mulheres, em contraposição a um “nós” baseado na experiência das mulheres brancas e de classe média, é destacado na construção da teoria feminista e de um projeto político feminista radical.

O terceiro artigo, selecionado foi de Luciana Rodrigues produzido em 2022, intitulado *Negra de pele clara: embranquecimento e afirmação da negritude no Brasil*. Ela teve como objetivo visibilizar aspectos acerca dos processos sócio-históricos de embranquecimento e genocídio da população negra brasileira que atravessam a autodeclaração racial e afirmação da negritude em nosso país. Utilizou como metodologia a análise das obras de bell hooks, Neusa Souza, Sueli Carneiro utilizando a militância e escrita como auxiliares para a desconstrução da branquitude e superação da dor da cor. Ela conclui

ênfatizando sobre a importância da luta antirracista para que possamos nos amar, e que tenhamos um pensamento crítico sobre nós e sobre as políticas de dominação.

O quarto artigo, selecionado foi de Cíntia Santos Diallo e Cláudia Araujo de Lima, de 2022, intitulado História dos afro-brasileiros, africanos e a educação antirracista: o olhar das/os professoras/es das licenciaturas, com objetivo de expor a compreensão das/os docentes do ensino superior sobre a incorporação da temática que trata do ensino de história e cultura africana e a educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em ciências humanas da região Centro-Oeste. Dialoga a partir da Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004). São objetos da pesquisa a Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Universidade Federal da Grande Dourados. Foram pesquisados 104 cursos de licenciatura. Complementa o estudo com a análise das respectivas disciplinas, ementas e bibliografias. Concluiu, após análise de questionários, que a reestruturação das matrizes curriculares está muito mais relacionada aos esforços de professoras/es pesquisadoras/es da área pelo reconhecimento da importância da temática do que ao cumprimento das exigências legais. Do mesmo modo, não foi possível identificar envolvimento institucional robusto, para além das ações desenvolvidas pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Africanos (NEABs).

O quinto artigo selecionado foi de Ana Paula dos Santos de Sá, de 2021, intitulado “Por um cânone escolar antirracista no ensino médio: um olhar aos livros didáticos de Português”. Com o objetivo de analisar propostas didático-pedagógicas de livros didáticos de Português que, por meio do trabalho com a literatura afro-brasileira, permitiu verificar caminhos para a construção de uma educação literária de viés antirracista no ensino médio. Com a discussão sobre a necessidade de descolonização do cânone escolar, analisou o modo como duas coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2015 articulam o poeta afrodescendente Luiz Gama ao condoreirismo. Concluiu-se, com pontuais ressalvas, que os capítulos investigados se alinham a tal perspectiva, sobretudo ao incluírem, ao lado de Gama, autores afrodescendentes contemporâneos e textos que tratam positivamente da ancestralidade africana e da negritude.

O sexto artigo selecionado foi de Nilma Lino Gomes e Tatiane Cosentino Rodrigues, de 2018, intitulado Resistência Democrática: A questão racial e constituição federal de 1988, com objetivo de resgatar as discussões sobre a temática étnico-racial no contexto da Assembleia Nacional Constituinte, responsável pela construção da Constituição Federal de 1988, considerada a “constituição cidadã”. No marco dos seus 30 anos, as autoras indicam que é importante reconhecer na Constituição de 1988 tanto os limites do alcance político de seu texto no tratamento da questão racial, quanto os avanços que dela derivariam para a luta antirracista — avanços, sobretudo, ligados à implementação de suas leis

complementares. O artigo aborda as ambiguidades do texto constitucional no campo da educação e aponta os desdobramentos relevantes na luta por igualdade racial e por ações afirmativas.

O sétimo artigo selecionado é de Amilcar Araujo Pereira e Thayara C. Silva de Lima, de 2019, intitulado *Performance e Estética nas Lutas do Movimento Negro Brasileiro para Reeducar a Sociedade*. Utilizam como fontes, principalmente, os resultados produzidos em 2018, por meio do projeto de pesquisa intitulado *Movimento Negro na Atualidade*, neste artigo são discutidos aspectos de práticas performativas e estéticas utilizadas na luta antirracista no Brasil nos anos 1970 e na atualidade. O trabalho é desenvolvido em diálogo com o conceito de cultura de luta antirracista, a partir do qual compreende-se que a luta protagonizada pelo movimento negro gera novos códigos e significados culturais e, por isso, possui a capacidade de afetar as subjetividades de diferentes sujeitos, assumindo um potencial reeducador e possibilitando novas práticas diante do quadro das relações raciais no Brasil.

O oitavo artigo selecionado é de Lucilene Rezende Alcanfor e Jorge Garcia Basso, de 2019, intitulado *Infância, Identidade Étnica e Conhecimentos de Matriz Africana na Escola*, com objetivo de analisar a produção literária infantil e juvenil do escritor Reginaldo Prandi, que aborda a mitologia iorubá e a cultura iorubá- -descendente no Brasil, com o propósito de apresentar suas possibilidades de uso como literatura e material didático na escola. Com base na seleção de seis obras do autor, procura-se situar esta produção no conjunto dos seus escritos, com vistas a examinar as representações de infância e criança expressas nessas narrativas. O ensaio articula temas como identidade étnica, diáspora africana, educação antirracista e decolonial, como contribuição à reflexão sobre a importância das culturas africanas e afrodescendentes na Educação Básica.

O nono artigo selecionado é de Flávia Motta e Claudemir de Paula, de 2019, intitulado *Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito*, com objetivo de identificar os aspectos decorrentes do Parecer CNE/CP 003/2004, da Lei 10.639/2003 nas práticas educacionais da educação infantil e discutir como as questões raciais influenciam a vivência das práticas pedagógicas nos espaços educativos voltados à primeira infância. Este texto resulta da pesquisa desenvolvida entre 2014 e 2016 numa creche vinculada a uma instituição federal do Rio de Janeiro, que versou sobre os efeitos de uma educação antirracista para a subjetividade das crianças. Partimos da premissa de que as crianças compreendem e reinterpretam o mundo em suas interações por meio da cultura de pares. O estudo concluiu que, embora a creche analisada se adeque à legislação ao inserir a temática das relações étnico-raciais como tática para a educação, é necessário ainda a presença de um corpo técnico consciente da temática antirracista.

O 10º artigo selecionado é de Amilcar Araujo Pereira, de 2019, intitulado *Black Lives Matter nos currículos? Imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional*, com objetivo de discutir alguns aspectos históricos das lutas antirracistas voltadas para a área da educação da população negra, em especial para o ensino de História, nos contextos dos Estados Unidos (EUA) e do Brasil, a partir

principalmente da análise de artigos e reportagens publicadas em jornais da imprensa negra estadunidense e brasileira. Por meio dos exemplos aqui apresentados e analisados, é possível perceber como as populações negras têm produzido diferentes estratégias e têm obtido diferentes resultados na luta antirracista por educação e pela afirmação de sua humanidade ao longo da história do Brasil e dos EUA.

O 11º artigo selecionado é de Amilcar Araujo Pereira, Jorge Lucas Maia e Thayara Cristine Silva de Lima, de 2020, intitulado Os “rolês” do movimento negro brasileiro na atualidade, nas “pegadas” da educação, com objetivo de apresentar algumas das principais características do movimento negro brasileiro na atualidade e algumas das principais estratégias, frentes de atuação, demandas e referenciais adotados por esse movimento social, no esforço de compreender de que maneira seus militantes têm construído a luta antirracista nos mais diversos campos, especialmente na área da educação. O artigo é um dos resultados da pesquisa “Movimento negro na atualidade”. A partir de metodologia combinada, com a análise de formulários on-line e de entrevistas de história oral, chegaram a 261 militantes antirracistas de todo o país, dos quais entrevistaram 10%, em sete estados, distribuídos entre as cinco diferentes regiões do Brasil.

O 12º artigo selecionado é de Joaze Bernardino-Costa e Antonádia Borges, de 2021, intitulado Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da universidade de Brasília, com objetivo de não expropriar professores(as) e estudantes negros(as) e brancos(as) de suas conquistas, destacam como a aprovação dessa política foi um produto do ativismo antirracista desses agentes. Em segundo lugar, exploram o potencial da nova legislação aprovada na universidade, comprometida com a diversidade na pós-graduação, relacionando-a a um projeto político decolonial e contra-hegemônico, com efeitos epistemológicos que podem significar uma abertura para a produção de conhecimentos negro-centrados, indígena-centrados e quilombola-centrados. Apontam que ao mesmo tempo que nos engajamos para a implementação das Ações Afirmativas na pós-graduação, conferindo-lhe um sentido e uma interpretação que as vincule a um projeto decolonial antirracista e contra-hegemônico, é fundamental continuarmos causando fraturas na parede da barragem, insistindo na luta por abertura de concursos públicos com reserva de vagas para professores(as) negros(as). Afinal, a luta pela terceira onda das Ações Afirmativas – reserva de vagas nos concursos públicos para professores(as) – faz parte do projeto decolonial contra-hegemônico.

O 13º artigo selecionado é de Luciano Nascimento Corsino e Dirce Djanira Pacheco e Zan, de 2020, intitulado Juventude negra, Ensino Médio e democracia: a luta pela escola, com objetivo de evidenciar como a presença da cultura negra no currículo escolar de uma instituição de Ensino Médio, junto a outras políticas de valorização e reconhecimento dessa cultura, pode ter contribuído para a articulação dessas jovens na decisão sobre o movimento. A ocupação se deu em meio a uma movimentação maior ocorrida no estado de São Paulo em 2015, tendo como principais objetivos: a)

resistir à reforma do Ensino Médio anunciada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e b) reivindicar uma escola mais democrática, que reconheça as diferenças e possibilite a participação das jovens nos processos de decisão. A pesquisa realizada nesta unidade escolar teve como fundamentação teórica os estudos da sociologia da educação e os estudos antirracistas. Realizou-se, através de observações e entrevistas semiestruturadas com estudantes e docentes antes, durante e após o período de ocupação. Percebe-se que apesar das dificuldades, como perseguições à docentes e estudantes que participaram e apoiaram o movimento, o processo de ocupação contribuiu para a constituição de saberes

O 14º artigo selecionado é de Marcos Antonio Batista da Silva, de 2021, intitulado Educação antirracista no contexto político e acadêmico: tensões e deslocamentos, com objetivo de discutir ações de movimentos sociais, em particular do movimento negro brasileiro, e movimentos sociais afroperuanos no Peru, visando uma educação antirracista. Procurou-se chamar a atenção sobre a discussão contemporânea que aborda raça e antirracismo na produção de conhecimento e nas políticas públicas educacionais no Brasil e Peru, além de uma aproximação do uso de categorias étnico-raciais em contextos censitários destes países. No campo metodológico utilizou-se a proposta da análise crítica do discurso, de Teun Van Dijk. A primeira parte apresenta uma discussão sobre a construção social da raça nos padrões de dominação e poder. Na segunda parte propõe-se uma discussão sobre categorias étnico-raciais nos contextos censitários da sociedade brasileira e peruana. Compreende-se que tais categorias podem ser cultural e politicamente elaboradas a partir de processos históricos complexos. A terceira parte aborda reflexões sobre a emergência de uma educação antirracista nas sociedades contemporâneas com ênfase para o Brasil e Peru. Conclui-se que é fundamental dialogar com alternativas que têm sido formuladas pelos movimentos sociais negros, em particular nas sociedades brasileira e peruana, que questionam a produção e disseminação do conhecimento eurocêntrico, desvelando o racismo, e considerando as relações de poder, em especial no âmbito educacional.

O 15º artigo selecionado é de Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau, de 2010. Intitulado Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil, com objetivo de analisar a problemática da educação intercultural no contexto latino-americano. No percurso investigativo realizado, foi privilegiada a produção do grupo Modernidade-Colonialidade, por seu potencial crítico para a discussão das relações entre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação no Brasil. Em primeiro lugar, é feita uma breve análise dos principais conceitos que fundamentam as reflexões desse grupo. Em seguida, são apresentadas as noções de pedagogia decolonial e interculturalidade crítica. Por último, são discutidas possíveis confluências entre as propostas da pedagogia decolonial e intercultural e as das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana".

O 16º artigo selecionado é de Ronald D. Glass, de 2012, intitulado Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista, com objetivo de analisar, não de atribuir culpa ao

passado ou ao presente; ao contrário, é fornecer uma estrutura para apoiar a responsabilidade e a prestação de contas individual e coletiva que pode levar à implementação de um grau maior de justiça. Discute premissas subjacentes a perspectivas sobre raça e permite uma abordagem mais estratégica para transformar o racismo. Define cinco posições – supremacia racial, cegueira racial, sensibilidade racial, crítica racial e antirracista – que sugerem um caminho de desenvolvimento moral e político que pode guiar o trabalho nas escolas e na sociedade para superar o racismo. A educação racialmente crítica e antirracista une as pessoas à história de lutas por justiça e une umas às outras para as próximas lutas, criando assim o sonho de uma democracia justa mais perto de se tornar realidade.

O 17º texto trata-se de uma sugestão da orientadora, é uma tese de doutorado de Mirianne Almeida, de 2019, intitulada *Entre gritos e silêncios: ecos de uma pedagogia de (re)existência com meninas quilombolas*. A partir da escuta sensível das vozes de dois educadores e seis crianças, este trabalho foi desenvolvido com objetivo de compreender a constituição de uma pedagogia de (re)existência do quilombo urbano Maloca, localizado na cidade de Aracaju. A metodologia foi principalmente o diálogo, a observação, o uso do diário de campo e a realização de oficinas temáticas.

Diante deste levantamento, importa indicar que todos os artigos consultados podem contribuir significativamente para refletir sobre uma pedagogia engajada para uma educação antirracista. Contudo, observamos que poucos estudos se dedicam a especificidade de compreender a pedagogia engajada de bell hooks como possibilidade de cura para o racismo. Ressaltamos que essa pesquisa intenciona refletir sobre como o racismo se manifesta na sociedade e como afeta a autoestima e o aspecto emocional das pessoas negras, principalmente na infância e como se reflete na vida adulta. Pretendemos evidenciar que estudando sobre o racismo e compreendendo nosso pertencimento racial, contribuimos na elevação da autoestima de crianças e adultos negros, construindo pontes para uma educação antirracista.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994):

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, onde analisaremos as obras de autores como Munanga (2004), Souza (2021), Almeida (2019) e outros que tratam de raça, racismo, adoecimentos na alma etc e a obra de hooks “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, analisaremos por que nossa sociedade é racista, o que o comportamento racista pode causar desde a infância até a vida

adulta nas pessoas, e como pode e deve ser combatido. Ainda sobre pesquisa qualitativa SOBRAL e BRETAS (2016) dizem:

O tipo de pesquisa qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos profundos do homem, da sociedade como hábitos, ideias, atitudes, tendências de comportamentos, formas de sentir. Usam amostras reduzidas e seus métodos e técnicas advém de diferentes campos das Ciências Sociais. (SOBRAL e BRETAS, 2016, p. 228).

Os procedimentos que conduzem essa pesquisa, se caracterizam como sendo de cunho bibliográfico, pois se dará através de estudos já desenvolvidos, como artigos e livros. Ainda sobre pesquisa bibliográfica, Gil (2002) diz que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 2002, p. 44).

Os processos que se deram para realização da pesquisa foi a análise a obra de bell hooks *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*”, buscando encontrar na obra quais são os principais conceitos abordados em relação ao combate ao racismo, em como ser indivíduos antirracistas, na teorização como cura, nos adoecimentos causados na infância por ela tratados. Em sequência foi feita a revisão literária na plataforma de banco de dados Scielo, onde foi realizado a seleção e a leitura dos artigos que mais se aproximavam da temática. Para que possamos posteriormente correlacionar os artigos com a obra de hooks e com a temática, articulando de forma coesa com o que se pede na pesquisa. Após essas etapas será realizado a leitura de obras de autores que abordam as temáticas do artigo, para que possamos embasar corretamente com o que foi proposto na pesquisa. Para que por fim possamos concluir demonstrando na teorização um caminho para a cura à doença deixada que é o racismo e para a luta antirracista

## 2. ENTENDENDO SOBRE RAÇA, COLORISMO, RACISMO E OS ADOECIMENTOS CAUSADOS PELO RACISMO

A partir da leitura da obra de bell hooks “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, foi despertado o interesse em discutir sobre a sua pedagogia engajada como cura e combate ao racismo. Neste capítulo iremos discorrer sobre a compreensão do que é raça, racismo e colorismo, bem como sobre o surgimento do racismo no Brasil e quais adoecimentos na autoestima podem causar as práticas racistas vistas e sentidas no cotidiano de pessoas negras.

### 2.1 Entendendo sobre “Raça”

A partir das aulas de história do ensino médio, a história do Brasil era compreendida de maneira superficial, pois aprendíamos basicamente que, na verdade, esse país não foi “descoberto”, pois aqui já habitavam grandes populações indígenas e parava aqui, depois era só narrada a história a partir da perspectiva do europeu. Mas não aprofundava sobre a população essa que possuía uma cultura totalmente diferente do que era vivido pelo europeu, o que foi visto pelo colonizador como inferior, principalmente porque os povos que aqui viviam não eram cristãos. Portanto, na perspectiva do colonizador branco e cristão, precisavam de “salvação”. Nesse sentido, a “salvação” se deu a partir da escravização dos povos nativos, com a catequização, através da igreja católica com intuito de dizimar sua fé. O processo de apagamento da cultura indígena pelos catequizadores perpassou a proibição de sua língua e costumes, cujo objetivo era a assimilação e a incorporação por parte dos indígenas da cultura europeia. Como indica bell hooks, “[...] a colonização imperialista se tornou o sistema de crenças que apoiou o genocídio de nativos indígenas, o roubo descarado de suas terras e a criação de reservas segregadas.” (hooks, 2022, p. 25).

Além do extermínio em massa por meio da violência, os povos nativos também eram mortos pelas doenças trazidas pelo homem branco. Schneider (2022), nos diz que:

Os nativos dessas terras, apesar de considerados “súditos da Coroa portuguesa” durante a colonização, foram escravizados pelos portugueses que aqui se estabeleceram. O trabalho compulsório imposto, as doenças trazidas pelos europeus (a varíola, entre as principais) e os conflitos armados levaram grande parte dos indígenas à morte (houve um grande genocídio dos povos indígenas não apenas no Brasil, mas também na América Hispânica.). (SCHNEIDER, 2022.p. 90).

O colonizador europeu compreendia as relações humanas de maneira hierarquizada, colocando-se no topo da pirâmide social como “civilizados”, e os demais, africanos, indígenas e aborígenes como selvagens, bárbaros ocupando o lugar inferior da pirâmide. Em nome dessa suposta “civilidade”, o colonizador, trava uma guerra contra esses povos com intuito de civilizá-los a todo custo, no intuito de que os povos indígenas se submetessem ao domínio do colonizador. Krenak (2019) aborda sobre a necessidade do homem europeu em impor sua verdade como absoluta, nos dizendo que:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. (KRENAK, 2019, p. 8).

Os colonizadores precisavam justificar a barbárie que foi a escravização, criando a ideia de raça, segundo a qual, supostamente, as pessoas que não eram brancas nem europeias eram consideradas inferiores biologicamente, seres desprovidos de inteligência, o que foi utilizado para justificar a suposta superioridade europeia. Quijano (2005), afirma que a pretensão foi criar um conceito com intuito de dominar os povos, e em seguida extrair deles a força de trabalho. Para o autor, isso foi possível através da:

[...] codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. (QUIJANO, 2005, p. 117).

Nesse processo de colonização os europeus traficavam os africanos de seu continente, que eram de países distintos, em sua maioria, logo não se comunicavam entre si, podendo até ser inimigos territoriais dificultando algum tipo de comunicação e organização a priori. Importa indicar que os africanos, assim como os indígenas, ofereceram resistências à escravização, sob variadas formas. Resistiam quebrando os instrumentos de trabalho e incendiavam as plantações, mas a forma mais eficaz foi através da sua organização em quilombos, locais que eram organizados pelos primeiros escravizados que conseguiam fugir, para abrigar a maioria dos negros que fugiam das violências da escravização. Schneider (2022, p. 95), fala sobre como eram os quilombos: “[...] nos quilombos, os cativos viviam a partir do plantio de alimentos, produção de farinha e utensílios. Esses locais se encontravam, geralmente, em posições de difícil acesso, dentro das matas e serras, não sendo, porém, isolados.”

A respeito sobre esse processo de reflexão a respeito do apagamento da língua materna desses povos africanos que foram levados à força para o norte da América, hooks (2008), construiu um artigo intitulado *Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens*, que tem como objetivo discutir o lugar da linguagem nas relações de poder, especificamente nas hierarquias raciais, que propõe a ressignificação dos usos linguísticos para emancipação dos oprimidos. Ela nos diz numa perspectiva de pertencimento à sua região localizada no país dos Estados Unidos da América, mas num sentimento que não é diferente com outras pessoas em outros países que já foram colonizados, nos dizendo que:

Nós temos tão pouco conhecimento de como as pessoas africanas deslocadas, escravizadas ou livres, que vieram ou foram trazidas contra sua vontade para os Estados Unidos, se sentiram a respeito da perda da língua, a respeito de aprender o inglês. Somente como mulher adulta comecei a pensar sobre essas pessoas negras com

relação à língua, pensar sobre seu trauma de serem forçadas a testemunhar sua língua se tornar sem sentido na cultura europeia colonizadora, onde vozes julgadas estrangeiras não poderiam ser faladas, eram línguas fora da lei, fala renegada. (hooks, 2008, p. 858).

Muitas foram as formas que os colonizadores utilizaram para oprimir seja os nativos originários ou as pessoas negras forçadas a escravização, uma dessas formas foi através da língua, onde os colonizados tiveram que aprender seja através da catequização que foi o caso dos indígenas, ou por vontade própria, fazendo algumas modificações, para que pudesse sobreviver a tamanha barbárie, e para que pudesse se organizar na luta. bell hooks (2008) nos traz uma citação de Adrienne Rich, em seu artigo citado acima em que diz:

'Esta é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela para falar com você'. Palavras de Adrienne Rich. Então, quando li essas palavras pela primeira vez, e agora, elas me fazem pensar sobre o inglês padrão, mudar de opinião sobre aprender a falar mal da variante negra vernácula, contra o discurso rompido e partido de um povo destituído e deslocado. O inglês padrão não é a fala do exílio. É a língua da conquista e da dominação; nos Estados Unidos, é a máscara que esconde a perda de tantas línguas, todos aqueles sons da diversidade, comunidades nativas que nós nunca ouviremos, a fala do Gullah, Yiddish, e tantas outras línguas esquecidas. (hooks, 2008, p. 858).

Pensando sobre isso hooks (2008), fala que o que fere não é o inglês, mas o que os opressores fazem com ela, quando a usam para excluir, humilhar, tornando a língua um território que nem todos poderão caminhar. A autora ainda enfatiza essa tomada da língua do estrangeiro para si como um movimento de resistência ela nos diz:

Eu os imagino ouvindo inglês falado como a língua do opressor, no entanto eu os imagino também se dando conta de que essa língua precisaria ser possuída, tomada, reivindicada como um espaço de resistência. Imagino que o momento em que eles perceberam que a língua do opressor, tomada e falada pelas bocas dos colonizados, poderia ser um espaço de ligação foi uma intensa alegria. (hooks, 2008, p. 859).

A escravidão foi uma das várias formas de movimentar as riquezas das terras recém ocupadas pelos colonizadores. Os indígenas e negros escravizados eram considerados mercadoria valiosa, pois foi através deste empreendimento que foi possível a acumulação de capital para o desenvolvimento do capitalismo. Quijano, afirma que:

Na América a escravidão foi deliberadamente estabelecida e organizada como mercadoria para produzir mercadorias para o mercado mundial e, desse modo, para servir aos propósitos e necessidades do capitalismo. Do mesmo modo, a servidão imposta aos índios, inclusive a redefinição das instituições da reciprocidade, para servir os mesmos fins, isto é, para produzir mercadorias para o mercado mundial. E enfim, a produção mercantil independente foi estabelecida e expandida para os mesmos propósitos. (QUIJANO, 2005, p.126).

Contudo, o colonialismo ocorreu para além do processo de ocupação das terras. Os conquistadores do Brasil vieram com intuito apenas de extrair o máximo possível dessas terras, não tendo nenhum intuito de instituir uma nacionalidade. Usurpar a terra e os povos era o projeto que permaneceu em curso mesmo após a independência. Aníbal Quijano (2005), demarca esse movimento ao dizer que,

O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer. (QUIJANO, 2005, p. 120).

Ainda a respeito do colonialismo, Oliveira (2010), elabora um artigo intitulado *Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*, que está situado no projeto de pesquisa iniciada em 2006 intitulado Multiculturalismo, Direitos humanos e educação: a tensão entre igualdade e diferença, que tem como objetivo analisar a problemática da educação intercultural no contexto latino-americano. Por essa razão Oliveira (2010) aborda que

o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. (OLIVEIRA, 2010, p.18).

Neste contexto colonizador, portanto, emerge o conceito de raça vinculado a um projeto escravocrata, que tem na cor da pele a justificativa para a exploração colonial dos povos “conquistados”. O professor Munanga (2004), fala sobre o uso da palavra, bem como, da sua origem proveniente do latim *ratio*, que diz respeito a categoria. Foi um termo usado nas ciências naturais nas áreas da Zoologia e Botânica, para classificar os animais e vegetais. Já no medievo, o termo ganha outros contornos, passando a referir-se a descendência, um ancestral em comum. O termo passa a ser utilizado erroneamente para classificar pessoas a partir do século XVI na França, quando usavam este termo para separar os plebeus dos nobres; os plebeus eram vistos como uma raça que poderia ser escravizada e os nobres se denominavam como pessoas propícias a administrar, a dominar, se intitulavam pessoas de “sangue puro”. Seguindo essa ideia de classificar as pessoas através da raça, emerge uma classificação com base na cor da pele, quais sejam: branca, negra e amarela criadas no século XVIII e que perdura até os dias atuais.

A cor da pele nada mais é que uma forma que o corpo humano teve em se adaptar ao ambiente em que vive, se for um local de muito calor a concentração de melanina é maior, nosso corpo se adequa ao ambiente ao qual nossos antepassados viveram. A respeito disso, o mestre pelo programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia- Pós-Afro. Bacharel em História pela Universidade Católica do Salvador-UCSAL, desenvolveu um artigo intitulado *Dos hominídeos ao homo sapiens: as pesquisas sobre a cor da pele e a utilização de suas informações no ensino da História da África como uma alternativa à desconstrução de mitos raciais*, que teve como objetivo analisar através dos estudos genéticos, a evolução da cor da pele nos humanos e sua relação com as condições climáticas, e também perceber como os resultados produzidos pelas pesquisas sobre a cor da pele podem ser utilizados no ensino da história da África como argumentos na desconstrução de mitos raciais. Um dos fatores que Paim (2013) nos revela sobre a adaptação que os hominídeos tiveram que ter no tempo das cavernas, primeiro em relação a própria mudança climática da terra, onde ele segue dizendo que:

O posicionamento da terra em relação ao sol contribuiu para que os raios ultravioletas tivessem maior intensidade nas regiões equatoriais, as quais estão inseridas na África e o Sul da América do Sul. A temperatura do ambiente ocupou um espaço ímpar no processo evolutivo ao permitir que o surgimento das espécies hominídeas se desse no interior do continente, pois, o calor criou condições geoecológicas propícias à divergência cromossômica que originou o gênero *homo*<sup>18</sup>. É nesse contexto de adaptação aos raios solares no interior da África, que a seleção natural atuou no acréscimo de glândulas sudoríparas na superfície corpórea hominídea, reduzindo a quantidade de pelos dos ancestrais da nossa espécie. (PAIM, 2013, p. 139).

Segundo Paim (2013) após a queda dos pelos desses hominídeos eles tiveram que encarar altas temperaturas no interior da África, após isso suas células puderam ter a capacidade de produzir a melanina, que são chamados de melanócitos que [...] servem como reguladores que têm uma função dupla – química e física – de separar, dos raios ultravioletas, os raios prejudiciais de radiação dos quais o corpo humano precisa [...] (PAIM, 2013, p.139), esses estudos foram feitos por W. Farnsworth Loomis em 1967, intitulado *Skin-Pigment Regulation of Vitamin-D Biosynthesis in Man*.

Para os seres que não possuíam alta concentração de melanina não seriam possíveis resistir as altas temperaturas, como diz Paim:

Partindo do pressuposto da longa duração da evolução humana, e das altíssimas temperaturas a que este processo esteve sujeito, as evidências genéticas recentes não impedem supor que as condições geo-climáticas presentes no continente africano não favoreciam o aparecimento de indivíduos desprovidos de melanina. (PAIM, 2013, p.142).

Como houve mutações genéticas para os hominídeos se adaptarem às altas temperaturas na África e no Oriente médio, essa mutação também aconteceu para os que se adaptaram a temperaturas baixas, mas agora tendo pouca melanina:

Os genes levados à Europa não eram diferentes dos das populações que permaneceram no Oriente Médio e na África. Com o tempo, a frequência de certas variantes genéticas se alterou. Assim, por exemplo, os genes responsáveis pela cor da pele devem ter mudado quando os europeus se adaptaram a climas mais frios. Os europeus também desenvolveram feições características quando grupos de humanos modernos se isolam dos vizinhos. (OLSON, 2003 apud PAIM, 2013, p.142).

Após o iluminismo no século XVII surge a discussão sobre civilizado e primitivo, sendo uma forma de classificar quais pessoas encaixam em cada categoria de acordo com as características físicas e culturais. O iluminismo se caracteriza pela ideia de trazer à luz do conhecimento para a civilização, cabendo à ciência retirar da era das trevas quem não se orientava pelo conhecimento da era das luzes. Silvio Almeida afirma que:

Esta mesma civilização que, no século seguinte, seria levada para outros lugares do mundo, para os primitivos, para aqueles que ainda não conheciam os benefícios da liberdade, da igualdade, do Estado de direito e do mercado. E foi esse movimento de levar a civilização para onde ela não existia que redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se denominou colonialismo. (ALMEIDA, 2019, p. 22).

Se antes, através no colonialismo, os indígenas e africanos eram controlados através da escravidão, trabalho forçado em prol dos brancos europeus, pelos motivos que eles determinavam ser o correto, devendo seguir o padrão eurocêntrico, eles tinham como objetivo o de extrair bens materiais para venda como o pau-brasil, o ouro, prata e dentre outros recursos naturais que aqui existiam. Hoje o que perpetua é a colonialidade, a forma de controle de recursos, trabalho e outros relacionados ao poder e ao mercado de trabalho. Os povos dominados foram subalternizados e silenciados, tendo suas formas de conhecimentos inferiorizadas, como no caso da desvalorização do senso comum, como o uso de plantas medicinais que é muito utilizado pelas populações indígenas, e que é algo visto como irracional. Logo, até hoje consumimos e é afirmado constantemente que os conhecimentos produzidos no Ocidente têm maior relevância do que os que foram produzidos no Oriente. A colonialidade está presente nos tempos atuais de várias maneiras se manifestando quando inferiorizamos mulheres, negros, comunidade LGBTQIAPN+ e outros, tendo sua intelectualidade, capacidade e racionalidade negada em relação ao padrão eurocêntrico. Quando é dito do Ocidente é um específico, voltado a Europa novamente nas palavras de Quijano que nos afirma,

De acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Ocidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico científico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou “Ocidente”, foi “Oriente”. Não os “índios” da América, tampouco os “negros” da África. Estes eram simplesmente “primitivos”. Sob essa codificação das relações entre europeu/não-europeu, raça é, sem dúvida, a categoria básica<sup>11</sup>. Essa perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo. Não seria possível explicar de outro modo, satisfatoriamente em todo caso, a elaboração do eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento, da versão eurocêntrica da modernidade e seus dois principais mitos fundacionais: um, a idéia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. E dois, outorgar sentido às diferenças entre Europa e não Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder. Ambos os mitos podem ser reconhecidos, inequivocamente, no fundamento do evolucionismo e do dualismo, dois dos elementos nucleares do eurocentrismo. (QUIJANO,2005, p.122).

A colonialidade é uma nova forma de colonialismo, sendo uma nova forma de colonização e de utilizar a ideia de raça, para que continue enriquecendo as pessoas brancas, uma nova maneira de enriquecer a supremacia branca, os europeus e os norte-americanos. Essa colonialidade funciona a partir da precarização, onde se cria a dependência dos países da América Latina a respeito da cultura, política e outros que a Europa e os norte-americanos produzem. Os grupos hegemônicos descendentes diretos dos europeus que vivem no Brasil perpetuaram a prática de poder, esses grupos brancos hegemônicos destroem o imaginário do outro, invisibiliza e subalterniza sempre reafirmando o próprio imaginário, essas pessoas acabam controlando toda a riqueza e poder que possui no Brasil e as políticas também. A

colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe os novos da supremacia branca.

## **2.2 Racismo no Brasil e o Colorismo**

Para entender quais prejuízos o racismo causa, é necessário saber o que é o racismo no Brasil, de que maneira ele acontece, perceber os sinais se você leitor passou por isso, para então compreender de que maneira ele pode te adoecer, para que seja possível perceber os sinais e então combatê-lo preparando as próximas gerações.

Antes de iniciar essa pesquisa, não achava possível que pessoas pardas sofressem com o racismo. Acreditava ser algo distante de quem possuía uma cor de pele parda, que se confira em um tom de pele passável na sociedade. A partir de leituras relacionadas ao racismo, compreendi que o racismo também acontece de diversas formas, como por exemplo, as violências verbais disfarçadas de opinião ou conselhos que contém em si a marca do racismo. Sempre encarei o racismo como algo distante de mim, sendo uma pessoa parda e de cabelos cacheados, não imaginava ser possível sofrer racismo, pois não era negra retinta. Contudo, a partir de algumas leituras, percebi que não sabia tanto quanto deveria saber sobre racismo. bell hooks nos apresenta a problemática que envolve a supremacia branca e sobre a necessidade em implantar um ideal de pessoa, que quanto mais clara for sua pele, cabelos e olhos, mais bonita ela será. De acordo com hooks (2022, p. 39) “[...] enquanto esta nação se recusar totalmente a nomear com precisão a supremacia branca, as raízes do racismo permanecerão fortes”.

Após o fim da escravidão, as populações negras foram postas para fora dos engenhos e deveriam buscar formas de se sustentar e sobreviver. Saíram do sistema escravocrata sem profissão, sem renda, sem terras. O crescimento desordenado das cidades, foi empurrando essas pessoas para a margem da sociedade, onde foram se refugiando em casas com condições deploráveis, sem estruturas adequadas, passando a chamar essas regiões de favela e atualmente são denominadas de comunidades.

Segundo Almeida (2019), o racismo é uma forma de discriminação sistêmica, que tem como base, a ideia de raça, e se manifesta nas práticas dos indivíduos de maneira consciente ou não, com objetivo de proporcionar vantagens ou desvantagens aos indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertence.

O racismo se manifesta em estereótipos, como por exemplo, quando uma pessoa negra diz que não sabe sambar, causando espanto das pessoas, mas deve ser compreendido por todos que não necessariamente todas as pessoas negras sabe sambar. Esse é um pensamento que reproduz e fortalece o racismo de cada dia, através de um estereótipo. A nossa sociedade está estruturada racialmente. O racismo estrutural se manifesta na pouca ocupação dos povos negros nos espaços de poder, nas melhores escolas, no mercado de trabalho, na universidade, e em condições de prestígio. Essas pessoas são

excluídas, ele é estrutural, pois isso ocorre na maioria dos espaços no Brasil. Sobre o racismo estrutural é dito que:

O racismo estrutural é mais invisível ainda. Ele diz respeito a como as relações sociais, culturais e econômicas de uma sociedade produzem acessos ou dificultam esses acessos a determinados grupos raciais. O racismo estrutural se manifesta através de nossos hábitos historicamente construídos, assim como nos costumes, gestos, falas etc. que contribuem para a segregação de determinados grupos raciais. O racismo estrutural permite entender por que o racismo é um sistema de privilégios sociais. (SILVA, 2022, p.18).

A pretensa supremacia branca definiu e define qual é o lugar de pertencimento de cada um, como deve ser tratado, como deve pensar, sempre associando características físicas a posição social. Assim, Souza (2021, p. 28) demonstra em seu livro que, “[...] a sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior.”.

É importante compreendermos o colorismo, por se tratar de formas em que o racismo pode se manifestar, através do tom de pele, pois quanto mais retinta a tonalidade, mais esse indivíduo tem suas oportunidades usurpadas pelo racismo. Xavier (2021), ao discutir a escravização dos povos negros que chegavam aos Estados Unidos, indica que além dos trabalhos forçados, ocorriam também os casos de estupros e sua maioria dos senhores de engenho contra suas escravas, e em alguns casos ocorria a relação consensual entre senhores e escravas como também escravos e a sinhá, relação essa de opressão fundamentada no patriarcado e isso não foi diferente no Brasil. A autora faz uma pesquisa sobre o censo dos Estados Unidos e aponta que em 1850 existiam dois grupos: os black e os mulattos. Os mulattos eram os negros de pele clara, conhecidos como negros da casa, normalmente esses eram fruto de crime de estupro ou das relações inter-raciais consensuais. Os black eram negros retintos, eram vistos como africanos legítimos e se tivessem filhos, a criança era considerado black e seu neto também, o que origina a regra de uma gota de sangue. A regra de passabilidade para os mulattos de pele clara, que seria como ser bem-visto pelos brancos e poder frequentar esses espaços. As permissões e interdições aos escravizados eram diferentes em cada parte do país, pois havia estados em que eles podiam escolher se autoidentificar como pessoas brancas em documento.

Sobre a união entre jovens negros e brancos, Xavier (2021) nos relata que em 1907 quando esses jovens estavam na idade de se unir, precisavam investigar a linhagem do seu pretendente para não se unir a um “africano disfarçado”, termo que era usado para expressar sobre pessoas negras que tentam se embranquecer. A autora indica também o que se entendia como o ideal de mulato, como alguém de pele clara que é visto como símbolo de beleza, inteligência entre outros. Uma ideia alimentada pelos brancos e pelo colorismo negro, usado para construir relações internas, que foi questionado por líderes ativistas negros. Em 1904, já havia artigos escritos por Nannie Helen Burroughs, criticando os clareadores de pele e alisantes de cabelo, muito usados pelas mulheres afro-americanas.

A autora Giovana Xavier (2021) ainda nos apresenta casos de colorismo, em que eram feitos testes para quem gostaria de se associar em clubes. Eles deveriam pôr a mão em sacos de pão de papel, que sua cor era um marrom claro e se o tom de pele fosse mais claro ou nessa tonalidade da que esses sacos, poderiam participar do clube. Em outros grupos, as portas dos clubes eram pintadas num tom de marrom claro, o que significava que este tom de pele era “aceitável”, e entrava por ali quem tivesse a cor naquele tom. O termo colorismo só chega ao Brasil em 2009, pois o racismo aqui sempre foi disfarçado de democracia racial.

Pensando o colorismo no Brasil, a autora Alessandra Devulsky (2021) advogada e pesquisadora, interpela no livro intitulado *colorismo*, sobre aspectos internos do colorismo no Brasil, sua introjeção, até seu caráter estrutural, tão presente em nossa sociedade quanto o racismo. No início uma mestiçagem causada a partir de muita violência, mas que se mostrou resistente a partir dos primeiros descendentes, como ela enfatiza:

A mestiçagem, de origem violenta, fez parte de um projeto colonial que pretendia diluir a negritude até o ponto em que ela desaparecesse. Não foi o que aconteceu. Graças à resistência indomável dos descendentes dos primeiros africanos que foram trazidos para o país sob a condição da escravidão, criaram-se variadas estratégias de sobrevivência cultural da identidade negra. Os quilombos, as músicas, as danças, as religiosidades, entre tantos outros aspectos da cultura negra que superaram o castigo, o cárcere e mesmo a morte de tantos negros não permitiram que as hierarquizações raciais fossem capazes de obliterar a negritude no Brasil. (DEVULSKY, 2021, p. 9).

A autora ainda aborda um pouco sobre essa posição dos pardos que mesmo não sendo aceitos como brancos possuem algum grau de privilégio em relação a grande violência que os negros retintos vivem nesse país:

O grupo racial chamado de modo geral como negros no Brasil, portanto, inclui também os pardos. Pardos esses que são associados a algum grau de mestiçagem racial, enquanto, por outro lado, não são identificados como brancos por não terem ascendência europeia visível em algum traço físico peculiar. O pendor racial atinente aos pardos aproxima, assim, este grupo dos negros, dos quais fazem parte. No que tange aos prejuízos inerentes ao preconceito racial, o pardo insere-se na estrutura racial que infere da sua identidade negra as características negativas atribuídas à africanidade desde o processo de escravidão. Entretanto, a sua condição mestiça, não pura, também o beneficia em certas circunstâncias. (DEVULSKY, 2021, p. 11).

O colorismo ele é tão perigoso quanto o racismo no sentido em que ele segrega, ele acaba afastando brancos, pardos, amarelos, privilegiando esses citados de certa forma em relação às pessoas pretas. Neste sentido, Devulsky (2021), traz esse exemplo:

O colorismo é, de certa forma, um subproduto rançoso do racismo na medida em que sujeita aqueles que têm a pele mais escura àquilo que sofremos vindo dos brancos, o que constitui uma forma de aceitação da hierarquia racial e portanto das relações de dominação que atuam em seu detrimento. (...) Uma cantiga popular americana diz mais ou menos assim: “Se você é branco você está bem, se você é amarelo você está mais ou menos, se você está marrom você pode ficar por perto, mas se você for negro você pode ir embora.” A distinção entre negros e brancos não é suficiente para dar conta de todos os preconceitos raciais (...) na medida em que no seio de cada grupo há distinções oriundas do colorismo que podem ser o fundamento de tratamentos

desiguais articulados a uma hierarquia racial colocando certos brancos brancos digamos, no topo. (NDIAYE, 2008, p. in apud DEVULSKY, 2021, p. 13).

Devulsky (2021) nos fala que o colorismo se trata de uma hierarquização racial dos tempos atuais no Brasil, que atribui qualidades e fragilidades, que nasce após a implantação do colonialismo português quando invadem essas terras, ela complementa dizendo que é “[...]um sistema de valoração que avalia atributos subjetivos e objetivos, materiais e imateriais, segundo um critério fundamentalmente eurocêntrico. [...]” (DEVULSKY, 2021, p. 13).

O branco diferente do pardo, negro e indígena no Brasil, é tratado socialmente como a norma, um padrão a ser seguido, sempre será a pessoa respeitada, mais bem vista perante todos, se esse indivíduo não apresentar traços negroides. Em vista disso Devulsky aponta que

Ser branco no Brasil significa, assim, estar livre de qualquer parâmetro avaliativo do colorismo. Explica-se: ser branco é ser a norma, posto que estar imbuído da identidade negra significa estar constituído de um ou de vários elementos desviantes daquilo que é normal. O que passa abaixo do radar racial é, portanto, um conjunto de características que, de modo uníssono, não deixem dúvidas de que um determinado sujeito seja branco ou tenha suas origens dissociadas, ao menos fenotipicamente, do que se convencionou compreender como branco, ou como europeu. (DEVULSKY, 2021, p.18)

Existe uma expressão tratada por Alessandra Devulsky (2021) que se trata sobre *laisser-passer*, uma expressão francesa que quer dizer ‘deixar passar’, para falar sobre a mestiçagem no Brasil, visto que uma pessoa parda nesse país pode se tornar um sujeito que pode transitar em ambientes vistos como brancos, contudo, esse indivíduo deveria deixar de lado suas raízes para tal, como usar o cabelo cacheado natural, ou uso de turbantes, dreads, tranças e outros. Já o indivíduo preto nada do que ele faça em sua figura mudará essa não transição em espaços brancos. Por essa razão Devulsky nos diz que:

No Brasil, o colorismo estipula o quanto é possível ser negro gozando de alguma segurança. A mestiçagem serve, assim, como *laisser-passer*. Contudo, um negro de pele clara lido como sujeito autorizado a circular na esfera branca de poder, ao portar um turbante, ao usar um dread no cabelo, pode perder com muita facilidade seu *laisser-passer*. A sutil linha que divide esses espaços de trânsito social é facilmente rompida, e essa insegurança é apreendida quase que naturalmente na sociedade por negros, especialmente os de pele clara, visto que para aqueles de pele escura a linha separatória é praticamente inamovível. Por isso, roupas, signos ostentatórios de riqueza, estéticas eurocêntricas, todos esses elementos fazem parte do arcabouço de valores que negros usam para aliviar a carga de racismo a qual estão expostos. (DEVULSKY, 2021, p.21)

### 2.3 Processos de Adoecimentos que o racismo provoca

Após o entendimento sobre como o racismo funciona, é preciso ficar atento(a) a alguns sinais, pois normalmente quem passa por situações racistas, seja através de uma “brincadeira” ou de algo que foi dito de maneira “inocente”, acaba não percebendo que não era só uma brincadeira de mau gosto, pois sendo intencional ou não, ela tem o teor extremamente racista. O indivíduo que tem a textura do seu cabelo comparado a um carpete de chão, vai se sentir constrangido e triste com a “brincadeira”, mas em sua maioria quando não é percebido o racismo presente nesta afirmação, esse indivíduo disfarça, e tenta

desviar o assunto para outro para que as demais pessoas não zombem dele também, como se fosse uma culpa que ele carregasse por ser quem é. Um caso deste tipo ocorreu em um reality na televisão, em que nada foi dito pelas pessoas que estavam ao redor. Assim, a situação foi apenas assentida e deixada para lá, e isso não é diferente no dia a dia.

Souza (2021) discute as consequências que o racismo pode causar nas pessoas negras, como excluir da própria mente o prazer de pensar em algo e o pensamento que remete ao prazer, isso em relação ao direito por sua identidade. Refletir sobre sua identidade lhe causa dores, pois extrai desses indivíduos a criatividade, a beleza e o prazer em produzir, o que provoca autorestrição. A autora realiza reflexões em relação às cirurgias plásticas, um recurso utilizado por pessoas negras que sofrem com seus corpos naturais, pois não fazem parte do padrão imposto pela sociedade racista, então se modificam a partir dessas cirurgias, mas não levam em consideração a ancestralidade que está sendo apagada, como o nariz mais largo que saiu igual ao da avó, ou os lábios do pai. Esse apagamento da ancestralidade evidencia para as próximas gerações de sua própria família a insatisfação com os traços genéticos demonstrados na face, podendo influenciá-los a que, por consequência, façam o mesmo. Nesse sentido,

Um primeiro expediente do pensamento na luta contra a negritude em favor do Ideal branco, já observamos, consiste em tentar reverter a situação biológica do corpo, por meio de técnicas de correção física. O pensamento abandona a verdade partilhada pelo grupo cultural a respeito da imutabilidade das leis da hereditariedade. Deixa-se contaminar pela ilusão de poder interferir sobre o patrimônio genético, mediante o emprego de artefatos mecânicos aplicados à superfície corporal. (SOUZA, 2021, p. 19).

Ler sobre os relatos vividos pelas pessoas negras de teor racista é bastante dolorido e tratado como algo comum. Relatos sobre o cabelo que desagrada desde a infância ao padrão da supremacia branca, sobre o formato do nariz, ou por não ter sido escolhido(a) como parceiro(a) numa relação por conta da cor e vários outros pontos que afetam as pessoas negras. Por essa razão é necessário saber as raízes do problema para que cheguemos à solução. Ser antirracista é fundamental e um dever de todos, independentemente de sua cor de pele. A violência do racismo é tão grave que faz o indivíduo negro passar a querer ter nascido branco, como Souza (2021) afirma. Diz a autora:

O racismo esconde assim seu verdadeiro rosto. Pela repressão ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Todo ideal identificatório do negro converte-se, desta maneira, num ideal de retorno ao passado, onde ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, onde seu corpo e identidade negros deverão desaparecer. (SOUZA, 2021, p. 14).

Uma das formas de apagar a cor do indivíduo, sua identidade por consequência é exaltar a sua função social em alguma profissão. Souza (2021) dá o exemplo de um relato de uma pessoa negra, que passa de desprezado devido a sua cor, para alguém que é valorizado pela branquitude que é ser artista, como se não tivesse importância citar a sua cor. Esse indivíduo não se importa em ter sua identidade deletada, pois já havia alcançado seu objetivo que era ser reconhecido como artista.

hooks (2022) traz alguns estudos que já foram mostrados em programas televisivos sobre a não aceitação de crianças negras e brancas, por bonecas negras porque aprenderam que a boneca branca é melhor. Ela aponta sobre um caso em que uma criança de 4 anos, fala para a mãe que não quer ser negra, que ninguém gostava de pessoas negras. A afirmação da criança, reflete o fato de que a criança negra não se reconhece no que a sociedade elege como beleza, pois a vida das pessoas negras é ocultada pela supremacia branca, que controla a vida de todos, sutilmente através de imagens de pessoas brancas em diversos lugares na mídia, nas revistas, etc. hooks (2002), faz uma crítica sobre documentarem as dores das mulheres negras, em relação as mudanças capilares, mas que não divulgam a força que as mulheres brancas também devem enfrentar para se adequar ao padrão, ou seja todos são vítimas da supremacia branca, Hooks diz,

É possível ir ao cinema e assistir a um filme como *Good Hair* [Cabelo bom], com Chris Rock, e se maravilhar com a tortura e a automutilação dolorosa às quais mulheres negras se submetem para parecer “brancas”, mas a tortura que mulheres brancas enfrentam quando se esforçam para adquirir o visual branco correto não está documentada. Todos nesta sociedade são inundados pela estética supremacista branca e permanecem suas vítimas, a menos que conscientemente nos voltemos contra ela; mas ainda somos encorajados a considerar a questão da raça como um problema de negros e brancos. (hooks, 2022, p. 41).

A pretensa supremacia branca é cruel, pois impõe as demais pessoas não brancas sobre o que é bonito, desejável, capaz, inteligente entre outros fatores que só podem ser alcançados se for por um indivíduo branco, logo nunca será alcançado por um indivíduo negro, mesmo que ele ascenda socialmente. O indivíduo que ascende socialmente passa a frequentar lugares ocupados em sua maioria esmagadora por pessoas brancas, local onde irá sofrer o racismo sutil do dia a dia, sobre o seu “local correto” de pertencimento.

É bastante difundida a ideia de que ganhar dinheiro e ser materialmente privilegiado leva, de maneira automática, a uma autoestima mais saudável. Quando indivíduos negros como Michael Jackson, revelam que sofrem de baixa autoestima e auto-ódio, suas experiências são vistas como aberrantes. Nunca são encaradas como parte de um trauma coletivo. E, mesmo quando Jackson reavaliou, por meio da música, sua luta para aceitar a negritude, certamente não gerou uma convocação coletiva para que pessoas negras renovassem a luta para desafiar e alterar a supremacia branca na vida negra. (hooks, 2022, p. 48).

Souza (2021) nos diz sobre os efeitos sociais mudarem em relação ao negro que ascende socialmente, quando ele passa a ser alguém importante, e encerra por “perde sua cor”, onde acaba negando-se duplamente enquanto indivíduo e enquanto parte de um grupo racial, para poder se afirmar na sociedade. Nesse grupo existem as pessoas que se conformam com a vida que tem e não buscam nada mais do que possuem e existe os que querem romper com a miséria que está sempre atrelada ao negro. Quando o indivíduo consegue ascender socialmente acaba menosprezando e desqualificando quem não conseguiu, caindo no discurso da democracia racial, que defende a ideia de que brancos e negros convivem cordialmente. Contudo, a realidade nos mostra que o racismo tem sido um dos fatores que produz a desigualdade em níveis alarmantes.

A autora bell hooks (2015), traz uma discussão sobre a diferença social da mulher negra em relação a branca, com o artigo intitulado *Mulheres negras: moldando a teoria feminista*, que tem como objetivo central uma discussão contemporânea sobre os limites do feminismo para levar em conta as posições sociais e as experiências das mulheres negras, sinalizando a presença do racismo, pois enquanto as mulheres brancas reivindicavam o direito a trabalhar fora tal qual os homens faziam, as mulheres negras desde a infância já trabalhavam nesses lares de famílias brancas, cuidando das crianças, limpando e passando, para manter o sustento de seus lares. Nesse sentido ela nos fala que:

Problemas e dilemas específicos de donas de casa brancas da classe privilegiada eram preocupações reais, merecedores de atenção e transformação, mas não eram preocupações políticas urgentes da maioria das mulheres, mais preocupadas com a sobrevivência econômica, a discriminação étnica e racial etc. Quando Friedan escreveu *A mística feminina*, mais de um terço de todas as mulheres estava na força de trabalho. Embora muitas desejassem ser donas de casa, apenas as que tinham tempo livre e dinheiro realmente podiam moldar suas identidades segundo o modelo da mística feminina. (hooks, 2015, p. 194).

A autora bell hooks ainda faz um comparativo e se as mulheres não brancas fossem as pioneiras a reivindicar seus direitos na luta feminista e se nomeassem como oprimidas, se suas ideias seriam bem recebidas pela sociedade como as mulheres brancas de classe média e alta foram, a autora aponta que não seriam bem-vistas e seriam atacadas por isso

Se as mulheres negras de classe média tivessem começado um movimento em que designassem a si mesmas como “oprimidas”, ninguém as teria levado a sério. Se tivessem estabelecido fóruns públicos e dado palestras sobre sua “opressão”, teriam sido criticadas e atacadas por todos os lados. Não foi o que aconteceu com as feministas burguesas brancas, porque elas podiam apelar a um grande público de mulheres como elas, ávidas para mudar a sua sina na vida. Seu isolamento em relação a mulheres de outros grupos raciais e de classe não oferecia base comparativa imediata pela qual testar suas hipóteses de opressão comum. (hooks, 2015, p. 199).

hooks (2022) nos revela sobre as problemáticas que a supremacia branca causa nas pessoas negras, que compreendem que essas desigualdades ocorrem há muito tempo. As violências vivenciadas pelo enfrentamento ao racismo causam muitos danos à saúde, podendo afetar o sistema imunológico. hooks aponta também, que a taxa de mortalidade é mais alta em relação às pessoas negras pobres do que as brancas pobres.

Outro efeito do racismo sobre a saúde se origina da insatisfação em relação à aparência que as pessoas negras construíram sobre si. Insatisfação produzida pelo apagamento de sua existência pela supremacia branca ao definir e divulgar as ideias de beleza segundo suas próprias características. Como indica hooks:

Pessoas negras gastaram mais de quarenta milhões de dólares no final dos anos 1990 com cremes clareadores de pele (esse número é provavelmente ainda mais astronômico hoje), fato que revela a vergonha profundamente enraizada que boa parte delas sente em reação a pele. O dinheiro gasto em produtos que alisam cabelos crespos e cacheados é ainda mais revoltante. (hooks, 2022, p. 52).

Essas práticas culturais têm como base a estética imposta pela supremacia branca, em relação ao padrão europeu que deve ser desejado e adquirido por todos. Souza (2021) nos diz que o indivíduo negro que passa por todas essas violências cotidianas a respeito da sua imagem, busca a regeneração de sentimentos passados como “culpa e inferioridade, insegurança e angústia atormentam aqueles cujo Ego caiu em desgraça diante do superego. A distância entre o ideal e o possível cria um fosso vivido com efeito de autodesvalorização, timidez, retraimento e ansiedade fóbica.” (SOUZA, 2021, p. 48). Apesar de todas as dores, entendemos com Souza que é preciso buscar a regeneração através do resgate de suas histórias, de seus antepassados, dos seus mais velhos, valorizar suas origens, rever e recriar suas capacidades que vão além do que lhe foi dito durante toda a vida.

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar em suas potencialidades. (SOUZA, 2021, p. 26).

É preciso rever o que nos é dito durante uma vida sobre ser capaz de reverter aos estereótipos, que são pré-julgamentos que vão contra as pessoas negras.

No próximo capítulo será abordado sobre a pedagogia engajada de bell hooks, como pode utilizá-la enquanto possibilidade de cura para as dores do racismo, explicando inicialmente uma breve história sobre quem é bell hooks, do que se trata a pedagogia engajada, como essa pedagogia surgiu para hooks e como utilizá-la enquanto possibilidade para a cura das dores do racismo.

### 3. CONHECENDO A PROPOSTA DA PEDAGOGIA ENGAJADA DE BELL HOOKS COMO POSSIBILIDADE DE CURA PARA AS DORES DO RACISMO

No capítulo anterior foi discutido sobre entendimento de raça, racismo e colorismo, mais especificamente sobre como estes conceitos surgiram, como se manifestaram no Brasil e quais adoecimentos eles podem causar na autoestima das pessoas negras. Neste capítulo iremos dar continuidade às reflexões, refletindo sobre o que é a pedagogia engajada de bell hooks, e em seguida como ela pode ser utilizada como possibilidade de cura para os adoecimentos provocados pelo racismo.

#### 3.1 O que é a pedagogia engajada proposta por bell hooks?

A pedagogia engajada surge para contrapor a educação bancária, para desconstruir o que é antigo, para incentivar a produção do pensamento próprio dos alunos, para que saiam da passividade em sala de aula. Hooks inspirada em Paulo Freire (professor brasileiro, pensador da educação libertadora) enfatiza a necessidade em modificarmos as maneiras de aprender, buscando problematizar mais através dessa pedagogia para que além da visão crítica busquemos transformar a educação, para enfatizar isso hooks diz a respeito de práxis que precisamos “[...]agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo. [...]” (hooks, 2017, p. 26).

Para que a pedagogia desenvolvida por hooks, chamada de engajada, possa ser colocada em prática da melhor maneira é necessário o bem-estar do professor. Isso só pode se dar através da autoatualização dele, se desvencilhando do modo convencional de lecionar e seguir uma educação libertadora, onde o aluno toma o controle de suas escolhas. Na autoatualização, o professor(a) deve buscar inovar para produzir junto com o aluno um conhecimento que faça sentido para ele, fazendo a relação do conteúdo com as experiências vividas tanto de professor quanto de aluno. O professor que ama o que faz acaba cativando e aprendendo o interesse desses alunos, já um professor infeliz com sua profissão dificilmente conseguirá incentivar os alunos a aprender ou a seguir a profissão bell hooks afirma que:

A educação progressista e holística, a “pedagogia engajada”, é mais exigente que a pedagogia crítica ou a feminista convencional. Ao contrário destas duas, ela dá ênfase ao bem-estar. Isso significa que os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos. Thich Nhat Hanh ressalta que “a prática do curador, do terapeuta, do professor ou de qualquer profissional de assistência deve ser dirigida primeiro para ele mesmo. Se a pessoa que ajuda estiver infeliz, não poderá ajudar a muita gente. (hooks, 2017, p. 28).

Seguindo o pensamento de hooks, que se refere ao professor que se autoatualiza, indica que esse professor, ao atravessar esse processo de aprimoramento de sua didática, de sua forma de pensar, terá prazer em lecionar. Nas palavras de hooks: “[...]o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como

professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula [...]” (hooks, 2017, p.21).

hooks (2017) em sua infância sempre foi uma criança questionadora sobre situações do cotidiano em sua casa, ela sempre buscou compreender por que algo tinha que ser do jeito que era. Em relação a isso, ela buscava compreender com a mãe, por que seu pai poderia lhe castigar fisicamente, se ele não buscava ter um elo afetivo com ela. A mãe recebe esse tipo de questionamento como uma ameaça e como forma de desrespeito a autoridade do marido, passando a reprimir a filha lhe informando sobre possíveis castigos físicos, caso persistisse. A autora enfatiza na obra não se sentir membro daquela família, por conta de diversas situações que ocorreram com ela enquanto era só uma menina, situações que foram lhe causando dores que perduraram até a vida adulta. Na vida adulta ela entendeu por que seu pai tinha a imagem inalterada, inquestionável e de poder, pois era ele que trazia a renda para a família, e a esposa ficava com a tarefa de cuidar da casa e dos filhos, logo seguiam uma organização familiar patriarcal.

Por ela ter sido uma criança que questionava muito, ela diz que “[...]não admira que a mamãe volta e meia me dissesse, irritada e frustrada: ‘Não sei de onde você veio, mas bem que eu gostaria de mandá-la de volta para lá!’ [...]”. (hooks, 2017, p.84). Nesse sentido, Hooks demonstra que ouvir esse tipo de frase de sua mãe pode ser doloroso e perdurar durante toda a vida. Diz ela:

Imagine também, por favor, minha dor de infância. Eu não me sentia realmente ligada a essa gente estranha a esses familiares que não só não conseguiam entender minha visão de mundo como também sequer queriam ouvir falar dela. Na infância, eu não sabia de onde tinha vindo. E, quando eu não estava tentando desesperadamente fazer parte dessa comunidade familiar que dava a impressão de nunca me aceitar nem me querer, estava buscando desesperadamente descobrir onde eu me encaixava. (hooks, 2017, p. 85).

hooks ainda segue enfatizando sobre suas dores que:

Vivendo na infância sem ter a sensação de um lar, encontrei um refúgio na “teorização”, em entender o que estava acontecendo. Encontrei um lugar onde eu podia imaginar futuros possíveis, um lugar onde a vida podia ser diferente. Essa experiência “vívida” de pensamento crítico, de reflexão e análise se tornou um lugar onde eu trabalhava para explicar a mágoa e fazê-la ir embora. Fundamentalmente, essa experiência me ensinou que a teoria pode ser um lugar de cura. (hooks, 2017, p. 85).

A pedagogia engajada é uma pedagogia libertadora e revolucionária que surge do concreto, a partir de experiências vividas boas e ruins por hooks durante todas as fases da vida. Ela nos explica que o conhecimento crítico a levou para outro lugar, um lugar de cura para suas questões pessoais. Nos diz que “[...]essa experiência “vívida” de pensamento crítico, de reflexão e análise se tornou um lugar onde eu trabalhava para explicar a mágoa e fazê-la ir embora. Fundamentalmente, essa experiência me ensinou que a teoria pode ser um lugar de cura. [...]” (hooks, 2017, p. 85).

A pedagogia engajada de bell hooks se assemelha com a pedagogia libertadora de Paulo Freire (2015), pois as ideias de hooks surgem a partir de leituras de obras de Freire, quando ele utiliza as

palavras geradoras como método de ensino e essas palavras geradoras fazem parte do cotidiano daquelas pessoas que vivem numa zona rural, utilizando-as como ponto de partida para a alfabetização dos adultos em seu projeto em Angicos, já hooks utiliza as experiências que os alunos tiveram durante a vida para melhorar ainda mais suas aulas, que é possível aprender na partilha de dores e que a partir disso na teorização se constrói a cura. Freire (2015) em sua obra não buscava a educação mecanizada e sim crítica, logo ele nos diz:

Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos. Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. (FREIRE, 2015, p. 100).

Ainda sobre as semelhanças ambos tratam do ensino e aprendizagem entre professor e aluno, que é algo que deve se dá de maneira mútua um aprendendo com o outro, Freire (1987, p. 14) aponta que [...] na verdade [...] a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educando, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos.

A pedagogia engajada e a libertadora se diferem, pois, hooks dá mais ênfase nas questões raciais, onde ela busca que o indivíduo negro possa ser reconhecido em sala de aula enquanto alguém que possui conhecimentos prévios e que a partir de suas experiências é possível aprender.

### **3.2 Como surge a Pedagogia Engajada**

Acessei a proposta da pedagogia engajada de hooks, no livro *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. Nesta obra, a partir das experiências vivenciadas na infância, bell hooks relata como foi sua vivência enquanto aluna no ensino fundamental, no ensino médio, na graduação, e posteriormente suas experiências enquanto professora e palestrante. hooks (2017) conta ainda sobre como foi importante ter lido obras de Paulo Freire, um intelectual educador brasileiro, que a direcionou a partir da educação como prática de liberdade, para uma pedagogia crítica que ele constrói e a fez compreender sobre a educação que obteve na infância, para, a partir disso, elaborar sua própria prática pedagógica, que nomeou como uma pedagogia engajada.

Relembrando seu processo de aprendizagem no ensino fundamental, bell hooks explica que frequentava uma escola de bairro apenas para negros, na qual as pessoas de modo geral eram mais próximas. Logo, os docentes buscavam se aproximar de seus alunos e dos pais. hooks fala sobre a

devoção que suas professoras possuíam em relação a conhecer cada estudante, conhecer seus interesses, conhecer seus pais, onde moravam, qual era a sua condição econômica, para que através dessas informações pudessem despertar nos educandos, o interesse pelos estudos, para que os fizessem compreender que era a partir da educação que se poderia fazer uma revolução. Sobre essa experiência ela nos fala que “[...]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. [...]” (hooks, 2017, p.10).

Ainda no ensino fundamental, a autora informa como foi a transição para uma escola integrada, após o final do apartheid. Assim, de uma escola segregada, ela passa a frequentar uma escola para pessoas brancas. Essa experiência de troca a fez perceber que existiam diferentes formas de lecionar, tanto em uma escola quanto na outra. Se em uma escola os docentes buscavam conhecer seus alunos, seus familiares, conhecer como eram tratados, na nova escola, seus professores não tinham esse mesmo interesse. Nesse novo ambiente escolar, hooks não poderia abrir discussões na turma. O silêncio era imposto para todos os alunos e tinham como obrigação apenas receber os conteúdos passivamente. Posteriormente, a partir da leitura de Paulo Freire, ela nomeia essa forma de ensino de educação bancária. Essa educação consistia em uma educação apática aos alunos, não havia interesse por parte dos docentes em conhecer seus alunos em suas individualidades, não havia mais a interação entre discentes e docentes. Em suas palavras: “[...]de repente, o conhecimento passou a se resumir à pura informação. Não tinha relação como o modo de viver e de se comportar. Já não tinha ligação com a luta antirracista. [...]” (hooks, 2017, p.12).

hooks (2017) faz uma crítica ao sistema educacional, pelo motivo desse sistema exigir a separação do corpo, da alma e da mente do docente, ou seja, poderia ser contratada uma pessoa para lecionar, com tanto que esse profissional fosse capacitado, mesmo que tivesse uma vida pessoal imoral. Este aspecto revela uma ideia dualista, com a qual tratavam a vida pública, separada do privado do docente. Por essa razão, não levavam em consideração a índole desse docente, o que importava para o meio acadêmico era que seu intelecto, sua mente funcionasse como esperado, independentemente de seus hábitos serem bons ou ruins, fora do meio acadêmico. O sistema queria o desaparecimento da vida pessoal do professor, pois “[...]estava implícito que o eu desaparecia no momento em que entrávamos na sala, deixando em seu lugar somente a mente objetiva, livre de experiências e parcialidades. Temia-se que as condições do eu prejudicassem o processo de ensino. [...]”. (hooks, 2017, p. 29).

Após a crítica citada acima, hooks nos apresenta quais são os ideais que uma sala de aula deve ter, para uma melhor qualidade do ensino e aprendizagem. Ao falar sobre a necessidade de mais disposição e participação nas aulas dos professores e dos alunos, nos indica que o entusiasmo de ambos, alunos e professores, é um ato de transgredir e de ultrapassar os limites das aulas convencionais. Ela enfatiza isso através de suas experiências, da seguinte forma:

Entrar numa sala de aula de faculdade munida da vontade de partilhar o desejo de estimular o entusiasmo era um ato de transgressão. Não exigia somente que se cruzassem as fronteiras estabelecidas; não seria possível gerar o entusiasmo sem reconhecer plenamente que as práticas didáticas não poderiam ser regidas por um esquema fixo e absoluto. Os esquemas teriam de ser flexíveis, teriam de levar em conta a possibilidade de mudanças espontâneas de direção. Os alunos teriam de ser vistos de acordo com suas particularidades individuais (me inspirei nas estratégias que as professoras do ensino fundamental usavam para nos conhecer), e a interação com eles teria de acompanhar suas necessidades. (hooks, 2017, p. 17).

A autora enfatiza que o professor precisa entender, valorizar e reconhecer cada aluno em sua individualidade, pois isso influencia na participação dos alunos nas aulas e contribui para um melhor ensino e aprendizagem. Sobre isso hooks nos diz que:

Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. (hooks, 2017, p.18).

Esse movimento de interação mútua entre professor e aluno, onde o aluno passa a ser valorizado e a ser participativo através de suas críticas em sala e o professor a se entusiasmar mais ao lecionar, é uma boa forma de exemplificar a pedagogia engajada, mas tanto um quanto outro, são necessários para que a aprendizagem ocorra, trabalhando juntos. Nem sempre essa interação pode ser alcançada, seja pela turma ou pelo professor. hooks enfatiza que diversos fatores atrapalharam em uma de suas experiências em sala de aula para que essa pedagogia desse certo, dentre elas foram:

O horário era apenas um dos fatores que impediam essa turma de se tornar uma comunidade de aprendizado. Por razões que não consigo explicar, ela também era cheia de alunos “resistentes” que não queriam aprender novos processos pedagógicos, não queriam estar numa sala que de algum modo se desviasse da norma. Esses alunos tinham medo de transgredir as fronteiras. E, embora não fossem a maioria, seu rígido espírito de resistência sempre parecia mais forte que qualquer disposição à abertura intelectual e ao prazer no aprendizado. Essa turma, mais que qualquer outra, me levou a abandonar de vez a ideia de que o professor, pela simples força de sua vontade e de seu desejo, é capaz de fazer da sala de aula uma comunidade de aprendizagem entusiasmada. (hooks, 2017, p.19).

A educação pode ser feita a partir do novo conteúdo, que instiga as crianças e jovens, mas também pode ser feita em sintonia com o cotidiano dos alunos, onde eles se sentem à vontade para se expor, inclusive o próprio docente, desvinculando-se do senso comum que carregam consigo. Os espaços escolares foram construídos historicamente para controlar os seres que ali frequentam através da educação tradicional. Esses espaços negam a existência de problemáticas sociais quando não discutem sobre elas em sala, atrelando-as aos conteúdos, como o racismo, machismo, homofobia etc. Corsino (2020) explica um pouco sobre esse silenciamento das instituições:

Mesmo com o crescimento dos estudos sobre educação das relações étnico-raciais e de gênero na escola nos últimos anos (SILVA, 2018; AUAD, 2004), há de se considerar que a democratização das relações no ambiente escolar requer, como primeiro passo, conhecê-lo. A escola pública brasileira ainda não é conhecida, principalmente naquilo que concerne ao seu cotidiano, marcado por complexas

relações de poder, que muitas vezes fogem da compreensão de seus(suas) atores e deixam de ser evidenciadas por meio de múltiplos silenciamentos que ocorrem no interior de um processo de negação e não reconhecimento de determinados sujeitos como pertencentes àquele espaço. (AUAD, 2004; CAVALLEIRO, 2000 apud CORSINO, 2020, p.6).

Nas instituições, quando é estudado sobre a educação étnico racial, isso é feito por um ou outro professor que tenha interesse pelo assunto, o que na verdade é um equívoco, pois deveria ser de compreensão de todos os docentes a relevância que possui esse assunto, sendo possível abordar sobre essas questões e interrelacionar com as diversas áreas. Nesse sentido Corsino (2020) desenvolveu uma pesquisa de doutorado em uma escola pública na zona norte de São Paulo, com o título *Juventude negra, Ensino Médio e democracia: a luta pela escola*, que objetivou evidenciar como a presença da cultura negra no currículo escolar em uma instituição do Ensino Médio, junto a outras políticas de valorização e reconhecimento dessa cultura, pode ter contribuído para a articulação dessas jovens na decisão sobre o movimento. Nas observações realizadas por Corsino (2020) ele pode constatar que durante um evento realizado pela gestão no Dia da Consciência Negra, como o afastamento da maioria dos professores se dava em relação à educação étnico racial. Foi observado, a partir desse evento, o distanciamento que incomodava três professores observados na pesquisa. Nos diz o autor:

A professora Antonieta questiona a postura dos(as) professores(as) que não participaram da organização nem antes e nem depois do evento. Esse fato reforça a ideia corrente de que história e cultura afro-brasileira tem sido abordada no interior da escola apenas por aqueles(as) professores(as) que já possuem alguma familiaridade com o tema ou que o fazem por militância, o que nos parece importante, mas que não deveria ser a única motivação. Já aqueles(as) que não possuem nenhuma aproximação com o tema, não se veem em condições ou até mesmo sequer conhecem a necessidade de abordagem desse tema e muitas vezes acham que apenas as disciplinas de história e sociologia devem abordá-lo. (CORSINO, 2020, p.10).

Uma outra autora que critica o sistema educacional é Rodrigues (2022), uma intelectual que produziu sua pesquisa baseada em autoras como bell hooks e Gloria Anzaldúa onde ambas tratam sobre a não separação entre a vida e a escrita, intitulado *Negra de pele clara: embranquecimento e afirmação da negritude no Brasil*. Partindo de suas memórias sobre as questões étnico-raciais em diferentes períodos da trajetória de sua vida como mulher negra de pele clara, teve como objetivo visibilizar aspectos acerca dos processos sócio-históricos de embranquecimento e genocídio da população negra brasileira, que atravessam a autodeclaração racial e afirmação da negritude no Brasil. Nesse sentido a autora, ao refletir sobre os autores negros que não teve acesso durante sua vida acadêmica, ela chega à seguinte conclusão:

Hoje não me surpreende mais pensar que, do início de minha graduação até a entrada no doutorado acadêmico (em um espaço de dez anos), eu só tenha recebido a indicação de um texto de um intelectual negro: o geógrafo Milton Santos. O segundo texto – Tornar-se Negro, de Souza (1983) – chegou a mim pela indicação de uma colega da equipe de trabalho de que eu participava, em um projeto da universidade, onde já completava o segundo ano do percurso de doutorado. (RODRIGUES, 2022, p. 4).

Se o sistema educacional dos ensinos fundamental e médio não abordam sobre a educação étnico-racial, no ensino superior não é diferente. Com raras exceções, como já mencionado neste texto, a educação étnico-racial é colocada em prática por um outro professor que já tem uma linha de pesquisa nessa área. Somente nesse caso que o aluno pode ter acesso a estudar sobre a educação étnico-racial. Costa (2021), em artigo sobre a adoção de ações afirmativas aprovadas para todos os cursos de pós-graduação da Universidade de Brasília em 2020, intitulado *Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília*, nos indica que as ações afirmativas tiveram, e tem, como objetivo, não expropriar docentes e discentes negros e brancos de suas conquistas, destacando que a aprovação dessa política foi produto do ativismo antirracista desses agentes e explorar o potencial da nova legislação aprovada na universidade, comprometida com a diversidade na pós-graduação, relacionando-a a um projeto político decolonial e contra hegemônico. Nesse sentido o silenciamento das experiências de povos negros e indígenas silenciam também sobre seus conhecimentos que se situam mais na oralidade. Conhecimentos que não estão necessariamente registrados, mas que existem e não são valorizados. Costa (2021) segue dizendo que:

De antemão, cabe mencionar que o apagamento e o silenciamento de experiências, visão de mundo e cosmologias indígenas e negras durante a formação das universidades no Brasil são, por si só, a concretização de uma colonização mental que tem como elemento constitutivo aquilo que chamamos de racismo epistêmico, a saber, a hierarquização e a desvalorização de possíveis contribuições negro-indígenas para a formação do conhecimento pluriversal. (COSTA, 2021, p. 3).

Voltando às observações feitas por Corsino (2020) durante sua pesquisa no ensino médio, ele pontua que, Antonieta a professora de sociologia, era uma profissional que possuía uma metodologia diferente, que cativava mais os alunos, ela não os julgava nem os excluía quando se comportavam diferente, eles tinham interesse em suas aulas principalmente porque eram conteúdos e forma de lecionar que os atraía, eles se identificavam imediatamente ao se tratar do combate ao racismo nos âmbitos escolares. Essa educadora acabava sendo reconhecida e considerada pelos alunos, pois nas discussões em sala buscava o melhor de cada aluno respeitando suas individualidades e acreditando em seu potencial. Como aponta o autor:

Ao contrário do que foi observado no trabalho desenvolvido na maioria dos componentes curriculares da escola durante o ano letivo, o trabalho pedagógico da professora Antonieta ocupava um lugar de resistência e de diálogo com as(os) jovens estudantes e comunidade. Estudantes que eram reconhecidos como péssimas(os) alunas(os) diziam adorar a aula de sociologia, uma das únicas que faziam questão de entrar e participar de modo ativo. (CORSINO, 2020, p. 9).

Corsino (2020) explica ainda que a professora Antonieta trabalhava sobre a educação étnico-racial durante todo o ano letivo, de fato, aplicando em sua disciplina e quando pensaram num evento do Dia da Consciência Negra, a professora Antonieta sugeriu que fosse melhor 3 dias de evento ao invés de um apenas. Em relação a esse posicionamento da docente Corsino (2020), aponta que:

A professora de sociologia era conhecida na escola pelo seu envolvimento e pelo modo como abordava os conteúdos rumo à implementação do ensino da cultura afro-

brasileira em suas turmas de Ensino Médio. O trabalho da professora supera aquilo que é conhecido como “currículo turista” (SANTOMÉ, 1998) ou “micareta racial” (ALMEIDA, 2020), isto é, atividades que são desenvolvidas apenas no Dia da Consciência Negra de forma superficial. (CORSINO, 2020, p. 9).

O autor Corsino (2020) traz a partir de entrevistas feita com alunos e a própria professora, que as aulas da professora Antonieta que leciona a disciplina de sociologia tinham uma boa frequência em relação as outras disciplinas daquela escola, pois seus conteúdos tratavam diretamente sobre a necessidade desses alunos que eram em sua maioria negros, e buscavam compreender mais sobre as dores e formas de luta contra o racismo. Como apresentado pelo autor, sobre a presença dos alunos em relação aos assuntos que se aproximavam dos discentes, ele indica que:

Em contraste com o cotidiano das aulas de variadas disciplinas observadas durante o ano letivo – nas quais o número de estudantes em cada aula variava entre 8 e 15 e apresentavam-se desestimulados(as) diante das atividades propostas –, as aulas de Sociologia eram marcadas pela presença de um maior número de estudantes, que entravam com disposição para participação da mesma. No entanto, foi possível observar que a semana da consciência negra se deu de forma ainda mais proveitosa, do ponto de vista de participação quantitativa e qualitativa das(os) jovens do que todo o período letivo. (CORSINO, 2020, p.11).

O pesquisador Corsino (2020) ainda segue dizendo sobre o entusiasmo dos alunos em relação a esse evento do Dia da Consciência Negra. Segundo o autor:

A adesão à atividade foi impressionante, tanto naquilo que se refere à quantidade de estudantes presentes, quanto na participação entusiasmada nos momentos debatendo sobre os documentários e filmes. As(os) estudantes pareciam empolgadas(os), não estavam ali por nota ou obrigação, como demonstravam durante suas presenças nas aulas regulares, e durante os debates faziam relação com o que estudaram nas aulas de Sociologia. (CORSINO, 2020, p. 11).

Essas observações pontuadas pelo pesquisador Corsino (2020) só enfatizam o que foi abordado por hooks (2017) em seu livro *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*, sobre a necessidade em ensinar e aprender com entusiasmo, e foi o que aconteceu durante esse evento do dia da Consciência Negra e sobre como uma professora observada na pesquisa lecionava, citado por Corsino (2021), e é o que acontecia durante as aulas de sociologia dessa professora em questão.

A participação da gestão nesses eventos é crucial pois é através deles que podem incentivar outros professores a tratar sobre a educação étnico-racial e empoderamento feminino nas disciplinas durante o ano letivo. O pesquisador diz que:

[...] a diretora da escola estava presente em uma das atividades, ela gostou de um documentário sobre as questões raciais e disse aos/às docentes que estavam presentes (Geografia, Sociologia e Filosofia) que eles(as) deveriam aproveitar que esse debate foi iniciado e no próximo ano trabalharemos a questão da identidade. (CORSINO, 2020, p.11).

Outra autora que aborda sobre a importância da valorização da educação étnico-racial e posicionamento antirracista feita pela gestão, é Cíntia Diallo (2022), que escreve um artigo intitulado *História dos afro-brasileiros, africanos e a educação antirracista: o olhar das/os professoras/es das*

*licenciaturas*, que objetivou expor a compreensão das/os docentes do ensino superior sobre a incorporação da temática que trata do ensino de história e cultura africana e a educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em ciências humanas da região centro-oeste. Em vista disso, ela nos diz que:

Desse modo, a educação antirracista no cotidiano escolar exige ações que reconheçam o racismo como fenômeno estruturante da sociedade brasileira, produtor de exclusões, invisibilidades e subalternidades para mulheres e homens negros (ALMEIDA, 2016). Neste sentido, é importante que o corpo docente e administrativo adote um posicionamento que repudie a discriminação racial e, ao mesmo tempo, valorize a diversidade racial, étnica e cultural presente na escola, promovendo a igualdade e encorajando a participação de todas/os. Para tanto, evidenciamos a necessidade de adotar um currículo escolar que contemple os saberes e os modos de ser, existir e sentir de afro-brasileiros e africanos. (DIALLO, 2022, p. 5).

É importante compreender qual é o papel social da escola, que além de socializar e democratizar o acesso ao conhecimento, e tantas outras funções, também é função da escola, proporcionar que o indivíduo possa se desenvolver através das relações e das interações. A partir dessa interação ocorrida no evento sobre o dia da consciência negra, observada por Corsino (2020), aconteceram muitas mudanças em relação a como as alunas se sentiam em relação ao cabelo alisado e pensaram na possibilidade de mudança, qual era a imagem que queriam passar com a autoaceitação do cabelo natural e compreensão em relação ao que é exigido das pessoas não brancas, principalmente mulheres, em seguir o padrão eurocêntrico. Em relação a isso o autor aponta que:

Os eventos citados revelaram a escola como um local em que as variações sobre a beleza negra emergiam; muitas meninas assumiam o cabelo crespo, por exemplo, e isso, muitas vezes, soava como um insulto, como se elas fossem “abusadas” em assumir seu cabelo e mostrar para todas(os) a sua beleza. As atividades realizadas nestes três dias confrontavam uma ordem estabelecida, confrontavam um padrão de beleza socialmente aceito atualmente. Durante o ano letivo nessa escola, percebeu-se que a presença corporal dos(as) estudantes, a presença preta, a pobre, a feminina, a que desvia de uma ordem heteronormativa, incomodava. Essa presença, por si só, era resistência, resistência a uma forma institucionalizada de racismo, sexismo, homolebo-transfobia e, portanto, uma estética pautada numa perspectiva de descolonização dos espaços escolares. (CORSINO, 2020, p.12).

Os resultados apontados por Corsino (2020), reafirmam o que entendemos como um Pedagogia engajada, a partir de bell hooks, bem como evidencia que o entusiasmo é um importante componente para que o ensino e a aprendizagem aconteçam.

### **3.3 A Pedagogia engajada como possibilidade de cura para o Racismo**

Na infância hooks (2017) não nomeava esse processo de pensamento crítico como teorização, pois não teria ainda esse conhecimento, mas nem por isso não nomear significava não praticar. Em sua obra ela traz a importância sobre teorizar a fundo, qual a origem das suas dores como o passo principal para compreendê-las e direcionar esses estudos com a finalidade de exterminá-las. Ela completa dizendo “[...]a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim. [...]” (hooks, 2017, p.86).

A partir do acúmulo de dores e angústias vividas durante uma vida, ela chega a uma resposta para essas dores a partir da teorização. Ela explica em que condições emocionais que ela chegou à teoria e qual a finalidade em utilizá-la:

Cheguei à teoria porque estava machucada- a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender- apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura.” (hooks, 2017, p.83).

Em relação sobre a possibilidade de salvação a partir da teorização, que pode ser feita em qualquer lugar, hooks (2017) relata uma situação que passou em uma tarde num restaurante em que os donos eram negros, o ambiente estava bem diversificado de pessoas e que todos se dispuseram a ouvi-la e discutir sobre questões de raça, gênero e classe. Após uma conversa bastante intensa com todos ali presentes, onde alguns possuíam algum grau de instrução outros não, uma daquelas mulheres falou com bell hooks ao fim dos debates o seguinte “[...] ‘tinha uma dor tão grande dentro de mim.’ Agradeceu porque nosso encontro, nossa teorização sobre a raça, o gênero e a sexualidade, naquela tarde, haviam aliviado sua dor. Testemunhou que sentiu a dor ir embora, sentiu uma cura acontecendo dentro dela. [...]” (hooks, 2017, p.102). Esse relato surge como uma mensagem que diz sobre alguém que precisava que algumas temáticas vistas como tabu fossem discutidas, algumas ‘feridas’ fossem tocadas, já que nem todos possuem a coragem que bell hooks tinha em expor suas experiências.

A autora bell hooks (2017) ,após a leitura da obra *Essentially Speaking: Feminism, Nature and Difference*, de Diana Fuss, faz algumas críticas à obra dando destaque aqui ao capítulo intitulado *Essencialism in the classroom* [Essencialismo em sala de aula], onde Fuss critica o mau uso do essencialismo pelos grupos marginalizados, que seria a respeito aqui do uso da experiência pessoal em sala de aula, alegando que os indivíduos de grupos que foram e ainda são oprimidos na sociedade utilizam da “autoridade da experiência” com intuito de silenciar os demais indivíduos. Nesse sentido, Fuss aponta que os grupos marginalizados mantêm contato e discussões apenas com quem pertence ao seu grupo, que eles acabam retendo conhecimento ao invés de compartilhar. hooks (2017) torna evidente que

Encarada de um ponto de vista favorável, a afirmação de um essencialismo excludente por parte dos alunos de grupos marginalizados pode ser uma resposta estratégica à dominação e à colonização, uma estratégia de sobrevivência que pode, com efeito, inibir a discussão ao mesmo tempo em que resgata esses alunos de um estado de negação. (hooks, 2017, p.113).

Nesse sentido hooks (2017) segue complementando que não concorda com a ideia de teorias rígidas de exclusão. Um exemplo apresentado foi sobre quando tratam a respeito de que apenas mulheres podem compreender sobre as experiências femininas, ou outro exemplo de que somente ex-colonizados podem compreender sobre a experiência do colonialismo. Esses exemplos de exclusão não fazem parte dos ideais de bell hooks, ela ainda alerta sobre o fato de que Fuss ao criticar o essencialismo apenas

desafie aos grupos marginalizados para que se questionem sobre o uso da política de identidade como uma forma autoritária, mas que o mesmo desafio para que se “auto questionem” acaba não surgindo e não são cobrados para que ocorra mudança nas estruturas de dominação institucionalizadas.

Demonstrando sua experiência como professora, bell hooks (2017), nos apresenta que nas instituições os grupos marginalizados não são ouvidos quando discutem sobre os conteúdos formais, nem tão pouco quando discutem sobre suas experiências pessoais. Com a intenção de que os alunos não utilizem da “autoridade da experiência”, hooks leva para a sala de aula uma estratégia pedagógica que se baseia no fato de que todos os indivíduos levam para a sala de aula um “[...] conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizagem [...]” (hooks, 2017, p.114).

hooks(2017) expressa de maneira geral que na educação os docentes não valorizam o uso das experiências pessoais dos alunos quando inseridas em sala de aula. Inclusive Fuss segue dizendo em seu livro, a respeito das experiências pessoais dos alunos, que como não foram “suficientemente teorizadas”, as experiências pessoais não possuem relevância nas discussões em sala de aula. Mesmo que Fuss tenha chegado a essa conclusão, a partir de experiências que ela passou em sala de aula, bell hooks (2017) se contrapõe a Fuss, alegando que viu mais benefício na utilização das experiências do que o contrário, quando ela diz que “[...] vejo que a experiência e a narração das experiências pessoais podem ser incorporadas na sala de aula de maneira a aprofundar a discussão. E o que mais me anima é quando a narração de experiências liga as discussões de fatos ou de construtos mais abstratos com a realidade concreta. [...]”. (hooks, 2017, p.116).

Para contrapor a ideia de “autoridade da experiência” bell hooks (2017) traz a ideia de “paixão da experiência”. Para explicar sobre isso ela relata sobre sua experiência de aprendizagem com uma professora progressista branca, relatando que aprendeu bastante com ela, mas que se fosse com um(a) professor(a) negro(a) teria aprendido ainda mais pela razão que esse docente iria levar para sala de aula não apenas conteúdo dos livros, mas suas experiências de vida, enquanto docente negro(a). Acredito que seria relativo e até reduzido a aprendizagem ao universo em comum que ambos teriam, não dando espaço para aprendizagem do novo. hooks ainda segue dizendo que:

Quando uso a expressão “paixão da experiência”, ela engloba muitos sentimentos, mas particularmente o sofrimento, pois existe um conhecimento particular que vem do sofrimento. É um modo de conhecer que muitas vezes se expressa por meio do corpo, o que ele conhece, o que foi profundamente inscrito nele pela experiência. (hooks, 2017, p. 124).

A respeito das dores que nos atravessam desde a infância e posteriormente durante a vida adulta, que é quando será possível realizar reflexões em relação às dores, hooks (2017) nos diz que não é fácil nomear nossas dores e ainda conseguir torná-las um lugar de teorização. Ao dizer sobre nomear as dores, ela se refere a ideia de compreender que como indivíduo podemos fazer parte de uma minoria, que

pensamos que está sendo atacada de uma forma sutil no seu trabalho, na escola em que estuda e não fazemos ideia da razão pela qual isso está acontecendo ou do que se trata, apenas sentimos que dói. A partir de uma leitura que bell hooks faz de “[...] Patricia Williams, no ensaio “*On Being the Object of Property*” (em *The Alchemy of Race and Rights*), escreve que até aqueles que são ‘conscientes’ são obrigados a sentir a dor engendrada por todas as formas de dominação (homofobia, exploração de classe, racismo, sexismo, imperialismo). [...]” (hooks, 2017, p.102).

Como apresentado neste capítulo a respeito da pedagogia engajada de bell hooks, ela nos inspira a pensar sobre uma possibilidade de cura para as dores que as dominações institucionalizadas podem causar a partir das interações dos indivíduos em todos os meios sociais que convivem como escola, igreja, com suas famílias, e explica como a cura pode ser alcançada através da teorização, seja através de leituras ou através de discussões com diversas pessoas, utilizando a troca da paixão da experiência, que como a própria autora expõe, surge a partir do sofrimento, sendo esse um processo crítico e reflexivo que induz a mudança, que o indivíduo faz, sempre direcionando sua teorização para eliminar as dominações como o racismo, machismo e outros.

## 4. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COMO POSSIBILIDADE DE CURA NO ENFRENTAMENTO À OPRESSÃO DE RAÇA

No capítulo anterior abordamos a pedagogia engajada de bell hooks e nos dedicamos a compreender seu conceito e sua mobilização como possibilidade de cura para as dores do racismo. Neste capítulo, nos dedicaremos a discutir a educação antirracista como possibilidade de cura no enfrentamento à opressão de raça.

### 4.1 Compreender o que é a Educação Antirracista

Inicialmente para implantar uma educação antirracista nas escolas é necessário que os gestores e os professores das escolas tenham a convicção de que as escolas são extensões da sociedade em que vivem, logo ambas são racistas estruturalmente. As pessoas quando são questionadas sobre ser ou não racista, rapidamente dizem que não, pois possuem amigos negros ou familiares. Neste aspecto, Djamilia Ribeiro (2019) nos diz que “[...]A partir do momento em que se compreende o racismo como um sistema que estrutura a sociedade, essas respostas se mostram vazias. É impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre” (RIBEIRO, 2019, p. 20). Tendo essa compreensão é fundamental que se declarem pessoas com atitudes racistas para que se tornem antirracistas. Nesse sentido Ronald Glass (2012), professor universitário, participante de movimentos sociais e que tem sua origem em família judia, desenvolveu uma pesquisa intitulada *Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista*, que objetivou analisar sem atribuir culpa ao passado ou ao presente; ao contrário, pretende fornecer uma estrutura para apoiar a responsabilidade e a prestação de contas individual e coletiva que pode levar a implementação de um grau maior de justiça. Nas suas reflexões ele pode apontar que não é possível numa sociedade racista, os indivíduos dessa sociedade não serem, enfatizando que:

Às vezes as pessoas imaginam que, por causa da minha longa experiência de trabalho sobre os problemas raciais e justiça social, eu sou livre de contradições, seja em pensamento, sentimentos ou ações. Entretanto, pensar dessa maneira é um equívoco. Não é possível escapar completamente de ser racista, vivendo em uma sociedade que ainda se estrutura fortemente pelo racismo. Eu me mantenho marcado pelos privilégios de minha pele branca, bem como pelos privilégios criados pela minha classe social e pelo meu gênero. Mesmo que nós mudemos fundamentalmente a cultura e as instituições dentro das quais vivemos, continuaremos a habitar e a sermos habitados pelas ideologias dominantes. (GLASS, 2012, p. 886).

Glass (2012) nos faz refletir sobre o comportamento que pessoas pardas, negras, amarelas e brancas podem ter em relação ao racismo, sendo compreensível que elas também tenham comportamentos e falas racistas. Contudo, apenas uma pequena parcela desses grupos se beneficia da sua cor de pele. Ele segue dizendo que:

Pessoas de todas as raças podem ser muito preconceituosas, expressar uma repugnância moral à ideologia racial e formar instituições que discriminam injustamente aqueles que são racialmente diferentes, mas nessa sociedade apenas os brancos se beneficiam por terem essas práticas individuais e coletivas apoiadas por

históricas forças que definem as normas institucionais e sociais. (GLASS, 2012, p. 889).

O professor Ronald Glass (2012) ainda apresenta alguns estudos que dizem que crianças muito pequenas já compreendem sobre ordem social, já conseguem distinguir as tonalidades de pele, tipo de cabelo, classe social através dos símbolos que são as vestimentas. Ele segue nos dizendo sobre isso:

Pesquisas mostram que crianças de dois anos já entendem a ordem racial e sentem implicitamente quais grupos são favorecidos (Aboud, Doyle, 1993; Derman-Sparks, Higa, Sparks, 1980; Katz, 1982; Phinney, Rotherman, 1987). O posicionamento subordinado de ordem racial das crianças de cor pode lhes ser especialmente danoso e, mais ainda, quando o fracasso escolar se torna normativo para elas (Mcdermott, 1974) e quando os adultos na escola não interferem para conter esses efeitos (Comer, 1989). As crianças notam diferenças na cor da pele, nas características faciais, no comprimento, estilo e textura do cabelo, na linguagem e na fonética. Elas conseguem também classificar as pessoas em termos de raça e hierarquia de classe de forma confiável, lendo símbolos culturais complexos (como roupas, sapatos, carros ou vizinhanças). (GLASS, 2012, p. 892).

A questão da raça só não é um problema ou “não existe” para quem é privilegiado por ela ou por quem não possui o conhecimento sobre ela e nem busca compreender mais. Glass (2012) expõe algumas experiências de suas salas de aula, compostas por maioria branca nos E.U.A. Afirma que “[...] crescer em ambientes monocromáticos leva quase todos os alunos brancos nos meus cursos, quando perguntados como sabem sobre raça, a “testemunharem a branquidade” (Fine, 1997) pela primeira vez: eles asseguram que “a raça nunca foi um problema”, restando a eles um “nada” a dizer. [...]” (GLASS, 2012, p.893) Seus alunos se surpreendem ainda “[...]com o fato de que o privilégio racial possibilita a raça a não “ser um problema” para alguém e que esse tipo de cegueira racial é uma característica do fato de ser branco (Fine, Weis, Powell, Wogn, 1997 apud GLASS, 2012, p. 893).

A respeito das escolas particulares, é preciso que exista também uma reflexão ainda mais intensa a respeito do combate ao racismo. Devendo ocorrer a partir das reuniões de pais e mestres, a reflexão sobre a necessidade em discutir mais sobre em sala de aula e em casa entre os estudantes e os familiares. Sobre a proposta de oficinas que envolva a família, os alunos e professores a comunidade ao redor da escola, a respeito sobre o racismo que está tão presente nesses ambientes, é preciso discutir para saber como ele se manifesta e que possa então ser combatido. A respeito disso é válido mencionar o artigo de Marcos Silva (2021), intitulado *Educação antirracista no contexto político e acadêmico: tensões e deslocamentos*, que tem como objetivo discutir ações de movimentos sociais, em particular do movimento negro brasileiro, e movimentos sociais afroperuanos no Peru visando uma educação antirracista. Em relação as desvantagens do povo negro, Silva (2021) sinaliza que “[...] entende-se que na competição social o ponto de partida dos negros é factualmente desvantajoso em função da herança da escravidão, é o caso, por exemplo, da educação.” (SILVA, 2021, p. 4).

A educação formal quando chega ao Brasil foi inicialmente direcionada para as crianças das elites. Os descendentes dos colonizadores desta terra não possuíam o interesse em apresentar nos currículos

escolares as memórias e histórias das populações negras, tão pouco das populações indígenas que tanto foram exploradas. Por essa razão é válido mencionar o artigo do pesquisador Amílcar Pereira (2019<sup>a</sup>), intitulado *Black Lives matter nos currículos? imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional*, que objetivou discutir alguns aspectos históricos das lutas antirracistas voltadas para a área da educação da população negra, em especial para o ensino de História, nos contextos dos Estados Unidos (EUA) e do Brasil, a partir principalmente da análise de artigos e reportagens publicadas em jornais da imprensa negra estadunidense e brasileira. A respeito das escolas no Brasil ele afirma que “[...] segundo diversos autores, a História como disciplina escolar no Brasil efetivou-se com a criação do Colégio D. Pedro II em 1837, e tinha como objetivo formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder.” (PEREIRA, 2019<sup>a</sup>, p. 4). Essa elite, que dominava todas as áreas, negou o acesso à escolarização aos descendentes de indígenas e de africanos, pois a formação escolar era destinada a quem iria conduzir a nação. Assim, a identidade nacional do Brasil é forjada no processo de colonização, numa perspectiva educacional. Para o autor, “[...] a identidade nacional que se disseminava por meio das escolas tinha uma relação genealógica com o mundo europeu, já que a descoberta do Brasil pela monarquia portuguesa correspondia ao nascimento de uma nação branca, europeia e cristã.” (PEREIRA, 2019<sup>a</sup>, p.4)

Esse cenário começa a se modificar a partir de ações coletivas dos movimentos sociais e, também, por iniciativas individuais de pessoas negras, ainda pouco conhecidas pela população brasileira. Uma das ações empreendidas, foi “[...] a criação de uma escola de primeiras letras em 1853 por um professor declarado preto, Pretextato Passos da Silva, para atender um público de meninos pretos e pardos na Freguesia de Santíssimo Sacramento, freguesia urbana do Rio de Janeiro.” (PEREIRA, 2019<sup>a</sup>, p.7).

De acordo com Pereira (2019<sup>a</sup>) as pessoas negras desse país, em busca da igualdade, criaram a partir de muita luta e enfrentamento às injustiças, a Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931. Criada na cidade de São Paulo, tinha como objetivo criar escolas para educar as populações negras inspiradas em ativistas norte-americanos, e ainda possuía representantes em alguns estados do país como na Bahia, Rio de Janeiro e Minas Gerais. A FNB após se tornar partido, em 1936, fecha por razão da implantação da ditadura militar de Getúlio Vargas.

Abordando também sobre a FNB, Nilma Lino Gomes (2019), discute em seu livro intitulado *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, onde ela nos apresenta sobre o papel do Movimento Negro Brasileiro como educador, produtor de saberes emancipatórios e como um sistematizador de conhecimento a respeito da questão racial no Brasil. A respeito da FNB, Nilma segue nos dizendo que:

Essa associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente(...) composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos.

Visava, também, a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período. Em 1936, transformou-se em partido político. Porém, acabou extinto em 1937, devido ao decreto assinado por Getúlio Vargas que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos. A Frente Negra pode ser considerada, também, como uma articuladora, sistematizadora de saberes emancipatórios, principalmente os políticos, sobre a realidade dos negros brasileiros da época. (GOMES, 2019, p. 24).

Em 1944 surge o Teatro Experimental Negro que “[...] nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira.” (GOMES, 2019, p. 24).

Segundo Dias (2005) “após a instauração da ditadura militar em 1964 e a promulgação da LDB da época (Lei 5.692/71), a questão racial perdeu lugar nos princípios que regiam a educação nacional. Sua centralidade só foi retomada na nova LDB (Lei 9.394/96) com a inclusão dos artigos 26-A e 79-B pela Lei 10.639/03.” (apud GOMES, 2019, p. 25).

Para que o Brasil voltasse à redemocratização após o fim da ditadura militar teve como responsável os movimentos sociais, enfrentando um governo autoritário. Por essa razão é pertinente citar a pesquisadora intelectual Lino Gomes (2018), que escreveu um artigo intitulado *Resistência Democrática: A questão racial e a constituição federal de 1988*. A autora realiza uma abordagem retrospectiva, objetivando resgatar as discussões sobre a temática étnico-racial no contexto da Assembleia Nacional Constituinte, responsável pela construção da Constituição Federal de 1988, considerada a “constituição cidadã”. Ela aponta que:

É fato que os direitos garantidos na CF/88 sinalizaram e ajudaram a construir a redemocratização brasileira após a queda da ditadura militar. Construímos uma democracia ainda frágil, mas fruto de intensas lutas sociais e da qual não abrimos mão. Esse processo de redemocratização não foi protagonizado apenas pela tensão entre os partidos políticos, os sindicatos, os grupos religiosos e os capitalistas. Há um sujeito político que atuou intensamente na luta contra a ditadura e pela retomada democrática: os movimentos sociais. Vivendo na clandestinidade no contexto das ditaduras impostas ao Brasil, os ativistas e as ativistas de diversas organizações foram protagonistas na luta contra o racismo, sofreram a opressão dos governos autoritários e do militarismo, viveram a violência e a dominação. (GOMES, 2018, p. 930).

Não seria possível em tempos de ditadura lutar contra o racismo, pois não era possível qualquer manifestação de pessoas nas ruas, vista como ilegal e o movimento negro sabia disso, por isso

Negras e negros organizados politicamente no Brasil sempre reconheceram que a luta contra o racismo não poderia acontecer separada da luta pela democracia. Por isso, no processo de retomada democrática dos anos de 1980 do século XX, o movimento negro foi um protagonista importante na construção da CF/88. (GOMES, 2018, p.930)

Os movimentos sociais atuam como “[...] protagonistas políticos da emancipação social e como verdadeiros faróis que brilham em tempos tenebrosos, mostrando o caminho para aqueles que lutam pela emancipação social e pela democracia. Por isso, é importante que a memória e a história dos movimentos sociais não sejam perdidas.” (GOMES, 2019, p.14).

O movimento social Negro traz algumas discussões sobre racismo, políticas públicas e superação de desigualdades raciais. Por essa razão, conquistou um espaço na existência afirmativa do Brasil, a respeito de diversas problemáticas que existem na sociedade brasileira, e que a maioria das pessoas por falta de conhecimento alegam não existir, e, por conseguinte não se combate sobre o que não existe e não há mudanças. Como indica Gomes:

Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico. (GOMES, 2019, p.14).

O Movimento Negro é composto por:

entidades religiosas (como as comunidades terreiro), assistenciais (como as confrarias coloniais), recreativas (como “clubes de negros”), artísticas (como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia), culturais (como os diversos “centros de pesquisa”) e políticas (como as diversas organizações do Movimento Negro e ONGs que visam a promoção da igualdade étnico-racial). (GOMES, 2019, p. 20).

O movimento negro é um movimento social que tem sua atuação relacionada as questões raciais, marcadamente presentes nas suas práticas sociais. Pereira nos diz que:

Sua formação é complexa e engloba o conjunto de organizações, coletivos e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias político-partidárias, de iniciativas educacionais, de ações no âmbito da saúde etc., demarcando a diversidade e a pluralidade características desse movimento social. (PEREIRA, 2020, p.165)

Seguindo esse movimento de mudança exigido a partir de movimentos sociais no Brasil, Pereira (2019<sup>a</sup>) segue nos dizendo que:

Esses esforços e estratégias do movimento negro no Brasil, em meio ao processo de disputas em torno do currículo escolar durante a redemocratização do país na década de 1980, resultaram em algumas importantes conquistas, como o parágrafo 1º do art. 242 da Constituição Federal de 1988, que já determinava que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (PEREIRA, 2019<sup>a</sup>, p.16).

A partir da pressão imposta pelo movimento negro, começou a ocorrer mudanças mais significativas no campo educacional, esses militantes conseguiram intervir nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicado em 1998, onde seguem dizendo que:

no Brasil, conscientes desse campo de batalhas, dessa arena política e cultural que é o currículo, militantes do movimento negro, especialmente a partir da década de 1980, buscaram formas de intervir no campo educacional e obtiveram algumas importantes conquistas, inclusive chegando a intervir na elaboração de políticas e documentos curriculares oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados em 1998 (PEREIRA, 2019<sup>a</sup>, p. 18).

Como explica Gomes (2019), foi sancionada, a partir de muita reivindicação feita pelo movimento negro desde os anos de 1930, para todas as escolas do Brasil a Lei 10.639/2003. Nessa lei foi incluído os artigos 26-A e 79-B, onde são obrigatórios o ensino de História da África e cultura afro-brasileira, regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e posteriormente foi alterada para a Lei 11.645/2008, sendo acrescentados a temática da história e cultura das populações indígenas nos currículos escolares de instituições públicas e privadas, alterando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Essas leis emergem a partir das lutas sociais do Movimento negro, Movimento indígena e de outros grupos sociais, em busca de currículos mais amplos que contemplem mais a história do povo brasileiro em relação a participação dos povos negros e indígenas na formação histórica e cultural do Brasil, voltados para uma perspectiva de valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena. Essa lei intenciona romper com uma versão única da história do Brasil, de matriz eurocentrada, que se constitui pela visão do colonizador europeu que invadiu nossas terras, e narraram sua versão de “salvação”, que perdurou por tanto tempo como narrativa única.

A Lei 10.639/2003, estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, sendo obrigatório a inclusão desse ensino nos currículos escolares e posteriormente foi atualizada e acrescentada às populações indígenas. Entretanto, muitos currículos, tanto das instituições particulares quanto das instituições públicas, não contemplam as questões étnico raciais, revelando que é preciso descolonizar os currículos escolares, para que os brasileiros aprendam de fato sobre suas origens. Importa indicar que a Lei 10.639/2003, estabelece no Artigo 26-A, que: “[...] nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” (BRASIL,2003). Ainda é previsto quais conteúdos devem ser abordados em sala de aula, indicando-se que esses conteúdos devem ser discutidos durante os anos letivos, não apenas nas datas comemorativas. É previsto que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003).

O pesquisador Amilcar Pereira (2020), ao se referir sobre a demora da implementação da Lei nº 10.639/03, nos auxilia a compreender este processo. Afirma que:

O processo de implementação da Lei 10.639/03 tem mobilizado toda uma estrutura educacional que, ao longo de décadas, ignorou ou negligenciou a relevância da história e das memórias da população negra. Essa legislação fomenta o desenvolvimento de novos materiais didáticos, a produção de conhecimento e conteúdos acerca da história e cultura negra, a visibilização de biografias de personagens negras, o que resulta, inclusive, na maior circulação de referenciais, na reforma dos currículos das licenciaturas, visando a uma formação antirracista para as novas gerações de professores, e na presença de conteúdos voltados para as relações

raciais tanto em concursos públicos como no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (PEREIRA, 2020, p.174).

A Lei, de fato, está sendo implementada de forma não efetiva em grande parte das escolas. Neste sentido, também se observa uma lentidão no acompanhamento do Ministério da Educação, para que se cumpra a legislação. No entanto, não se pode mais atribuir à falta de material e ao despreparo de professores, pois ao longo dos 20 anos de promulgação, estes aspectos poderiam ter sido atendidos. Evitar a abordagem desses conteúdos e desenvolvê-los, contribui para que esses jovens se tornem pessoas que desconhecem a própria história. Assim, o povo negro, ao não conhecer suas origens, terá dificuldades em compreender a situação de desvantagem em relação a supremacia branca, dificultando sua identificação com uma luta pelos seus direitos, pois que os desconhecerá. Lucilene Alfacor (2019), em artigo intitulado *Infância, Identidade Étnica e Conhecimentos de Matriz Africana na Escola*, teve como objetivo analisar a produção literária infantil e juvenil do escritor Reginaldo Prandi, que aborda a mitologia iorubá e a cultura iorubá- -descendente no Brasil, com o propósito de apresentar suas possibilidades de uso como literatura e material didático na escola, sobre a não implantação da lei nº 10.639/03, enfatiza:

Quinze anos após a promulgação da lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que regulamentou a obrigatoriedade do ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nas escolas de nível fundamental e médio, o tema continua a oferecer muita resistência no espaço escolar e a lei permanece distante de ser plenamente aplicada. O assunto envolve aspectos complexos e centrais da elaboração da nacionalidade e da identidade brasileira, relacionadas às maneiras como as heranças africanas e escravistas deixaram suas marcas. Decorridos mais de uma década e meia, muitos dos argumentos alegados pelos educadores e gestores educacionais, relativos à falta de formação para o trabalho pedagógico, em nossa avaliação, não são mais aceitáveis como justificativa da precariedade do trabalho docente, em assumir uma postura mais avançada perante a pluralidade étnica e cultural brasileira, com vistas à superação do racismo epistêmico no cotidiano escolar. (ALFACOR, 2019, p. 12).

A respeito dos currículos escolares é necessário a participação e representação da comunidade, gestão e alunos nesse processo de mudanças que é o processo educativo, pois como indica Amilcar Pereira (2019<sup>a</sup>) na “[...] democracia, nos currículos e nas escolas, pressupõe participação e representação de todos os envolvidos no processo educativo.” (PEREIRA, 2019<sup>a</sup>, p.19). É vital no sistema educacional brasileiro se distanciar do modelo educacional eurocêntrico pois “[...] na medida em que o eurocentrismo alimenta o racismo e dificulta que memórias e histórias das populações negras estejam presentes nos currículos e no ensino de História, inviabiliza-se o desenvolvimento de uma perspectiva democrática no processo educativo.” (PEREIRA, 2019<sup>a</sup>, p.19).

Tivemos muitos avanços no campo educacional no Brasil a partir de muitas lutas e reivindicações do Movimento Negro em relação às questões étnico raciais, com a criação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

de 003/2004, que funcionam como um guia para as gestões das escolas na elaboração dos currículos escolares que trabalhem as questões étnico raciais de maneira positiva. No parecer, é indicado que:

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (BRASIL, 2004).

Posteriormente, ainda através de muita mobilização e discussão de pessoas contra e a favor foi criada a Lei de cotas nº 12.711/2012 para pessoas negras, indígenas, pessoas com deficiência e para alunos de baixa renda conseguirem ingressar nas universidades e instituições federais públicas, na qual é previsto que:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012).

Ainda é previsto em parágrafo único do artigo que “No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita” (BRASIL, 2012).

A lei segue dizendo no:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (BRASIL, 2012).

A Lei de cotas, portanto, prevê o ingresso na universidade. Contudo, ao adentrar o ensino superior, outras são as barreiras a enfrentar, e, entre elas, o currículo que não contempla a história e a cultura destes sujeitos. Neste sentido, Silva (2021, afirma que “[...] com o ingresso na academia, novos dilemas se apresentam, isto é, conflitos que são elaborados quando estudantes negros enfrentam um modelo eurocêntrico de atividade intelectual que nos coloca na defensiva.” (SILVA, 2021, p. 4). A criação de uma legislação com vistas à reparação, implica em reconhecer a dizimação, a invisibilização e o silenciamento dos povos negros e indígenas na história brasileira. Também significa, possibilitar que a população negra e indígena tenha acesso ao direito à história e à memória. Mas como é sabido ela não se basta, é necessário que a luta continue para garantir o acesso e a permanência das políticas afirmativas.

## 4.2 Estratégias para praticar a educação antirracista

A luta antirracista é um dever de todos. É de suma importância ressaltar que a atuação do movimento negro é crucial para que a população negra seja reconhecida, valorizada e reparada. De acordo com Silva (2021, p. 6), conforme citado por Gomes (2012, p.727) “[...] este movimento social, por meio de suas ações políticas, sobretudo em prol da educação, reeduca a si próprio, o Estado, a sociedade e o campo educacional sobre as relações étnico-raciais no Brasil, caminhando rumo à emancipação social”. As reparações sociais só poderiam ser feitas a partir de mobilização dos grupos que estavam sendo marginalizados pelo sistema e pelas pessoas que simpatizavam com a causa. Dessa forma, diversas organizações denunciavam as exclusões e as desigualdades econômicas que esses povos passavam há décadas.

Ao discutir a inserção da educação étnico racial nos currículos, Diallo (2022) ao pesquisar sobre a percepção de professores do ensino superior sobre as condições políticas e pedagógicas em que foi inserido o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e a educação das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura, com a finalidade de atender a formação de professores para o cumprimento da obrigatoriedade prevista na Lei nº 10.639/20033 , e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), indica que:

*As/os docentes reconhecem a necessidade da inclusão da temática étnico-racial no currículo acadêmico dos cursos de licenciatura, à medida que ações de combate ao racismo e das desigualdades raciais se articulam com a reeducação das relações étnico-raciais, podendo contribuir para a promoção do respeito e para a desconstrução de estereótipos. (DIALLO, 2022. p.11).*

Uma das professoras entrevistadas por Diallo (2022), aponta que:

*Sem sombra de dúvidas, não é possível exercer um combate antirracista e enfrentar as desigualdades raciais sem uma educação para as relações étnico-raciais no ensino superior. Nas licenciaturas, é uma questão de compromisso social da educação. E nos bacharelados, tecnológicos e sequenciais é uma questão moral que tem como fundamento a justiça social. (Q4). (DIALLO, 2022. p.11).*

A Educação antirracista deve perpassar todas as disciplinas. Para isso será necessário que os gestores e os professores se mobilizem na elaboração de um currículo que atenda às necessidades de alunos tão diversos e desenvolvam suas práticas educativas, considerando esta diversidade. Importa que professores e gestores se posicionem contra o racismo e disponibilizem obras com mais autores negros e sempre enfatizando a biografia de quem se está estudando, além de propor debates em sala de aula a respeito. Contudo, a autora nos permite afirmar que esse envolvimento acaba sendo feito por um(a) professor(a) em específico, que acha importante que os alunos sejam críticos e conheçam suas origens para estudar a partir disso. Diallo (2022) segue dizendo que:

*Quanto à articulação entre a BNCC e os conteúdos da educação étnico-racial, as/os docentes afirmam ser possível, uma vez que a temática pode perpassar todas as*

disciplinas. Assim, é importante que a/o docente da Educação Básica adote uma postura crítica e antirracista em relação à ideia de sujeito universal apresentado pelo documento. “Mas exige uma postura crítica e prática engajada por parte das instituições e redes de ensino, tanto na educação básica quanto superior. (Q3).” (DIALLO, 2022. p.14)

Nesse sentido, uma educação antirracista, implica em um currículo e em materiais didáticos que fortaleçam as ações do enfrentamento do racismo. Assim, a presença dos negros nos livros didáticos, se constitui em uma das possibilidades na constituição de um cânone escolar antirracista, como discutido por Ana de Sá (2021), que analisou o modo como duas coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2015, articulam o poeta afrodescendente Luiz Gama ao condoreirismo.

Uma das formas de romper com o racismo nas escolas é levar o conhecimento sobre intelectuais negros ao ambiente escolar, que contribuirá para desconstruir a ideia de inferioridade associada às pessoas negras, e apresentar por exemplo, e aqui já é um apontamento da escritora desta monografia, sobre as grandes guerreiras e rainhas africanas, as mulheres negras que fizeram e fazem ciência nesse país Brasil e no continente Africano, as grandes escritoras e jornalistas negras e as professoras negras que fazem revolução nas salas de aula.

Entendemos que é crucial ressignificar a imagem passada socialmente pela mídia, pelos livros didáticos, pelas revistas e outros meios midiáticos das pessoas negras, pois elas sempre são associadas a pobreza, a fome, ao sofrimento, a guerra, enfim, imagens que remetem o povo negro a uma posição subalternizada. Pereira (2019b), ao discutir a imagem do negro, enfatiza que:

Pensando na percepção social acerca da estética negra, nos deparamos com um forte imaginário social produzido a partir de iconografias de sofrimento em livros didáticos, na construção de um estereótipo caricaturado ou ainda na valorização de uma imagem da pobreza relacionada a representações de servidão, seja com negros em papel de escravos ou toda sorte de subempregos e marginalidade. Podemos relacionar ainda as imagens de guerra, pobreza e doenças associadas ao continente africano. (PEREIRA, 2019b, p.13).

Ao pautar a necessidade de valorização do povo negro, a discussão de uma educação antirracista, é condição para a desconstrução do racismo, pois não trabalhar sobre o racismo em sala de aula desde a pequena infância não fará com que o racismo desapareça e fingir que ele não existe não é a solução.

### **4.3 Educação antirracista enquanto cura**

A educação antirracista só pode acontecer na vida das crianças de fato quando existe uma sintonia entre a escola e as famílias dessas crianças sendo algo importante na vida delas, o que não é uma realidade para todas em algumas situações, as crianças têm como exemplo de bondade, crescimento, desenvolvimento, de respeito a subjetividade apenas a escola. Porque se apenas uma das partes faz esse trabalho de conscientização da criança quanto a explicar sobre sua ancestralidade, enaltecendo seu cabelo e cor, mostrando exemplos de outras pessoas negras que obtiveram sucesso na vida, que podem ter o sonho e profissão que desejar, que é possível alcançar, só um lado cumprindo esse

papel não é suficiente. Contudo, o papel da escola neste processo é essencial. A pesquisadora Flavia Motta (2019), relata em sua pesquisa, realizada numa creche, que ao realizar as observações, numa das salas, percebeu que havia apenas uma estudante negra. A pesquisadora pôde observar que na bolsa da criança existia um livro de contos de bailarinas negras, evidenciando que os pais dessa menina demonstram a compreensão de que a filha deles possui a necessidade de se ver em diversos espaços sejam reais ou ficcionais como nos contos infantis. Apresentam ainda para a filha, que ela pode ser bailarina se quiser ou fazer qualquer outra coisa, e o quanto é linda a pele e como existem tantas outras que são como ela. Por essa razão aponta Motta (2019) em uma de suas anotações no caderno de campo, “[...] a criança se aproxima e se queixa de que não a estão deixando brincar. Na hora do banho, verifica-se que, na sua bolsa de roupas, há ilustrações de bailarinas, todas negras [...]. Após o banho, as professoras leem a história da Branca de Neve (Caderno de campo). [...]” (MOTTA, 2019, p.13).

Como demonstrado nas observações de Motta (2019) a família valoriza sua filha negra, mostra para ela outras possibilidades, mas a escola mostra apenas um tipo de pessoa em suas histórias, nos contos de princesas brancas, a que condiz com a maioria da turma, fazendo com que essa criança se retraia ainda mais. A situação vivenciada pela criança negra, no relato da pesquisadora, evidencia a invisibilização produzida em relação à própria existência da criança, que provoca o adoecimento. Adoecimento que precisa de cura, porque fere, faz sofrer, inferioriza, entristece.

Djamila Ribeiro (2019), no livro *Pequeno Manual Antirracista* narra sobre sua experiência como criança negra. Nos diz a autora:

Se para mim, que sou filha de um militante negro e que sempre debati essas questões em casa, perceber essas nuances é algo complexo e dinâmico, para quem refletiu pouco ou nada sobre esse tema pode ser ainda mais desafiador. O processo envolve uma revisão crítica profunda de nossa percepção de si e do mundo. Implica perceber que mesmo quem busca ativamente a consciência racial já compactuou com violências contra grupos oprimidos. (RIBEIRO, 2019, p. 6).

O pai de Djamila Ribeiro (2019) contribuiu com a conscientização e com a luta antirracista em sua casa, preparando a filha para discordar quando fosse preciso, ter uma visão crítica das coisas, selecionar os conteúdos que ela precisava aprender, o que contribuiu para sua formação como cidadã na luta contra o racismo.

Um outro professor, agora negro observado na pesquisa realizada por Motta (2019), ressignificava as palavras “crioulo”, anteriormente usadas de forma pejorativa, para uma carinhosa, atrelada a luta antirracista que está no cotidiano, no dito no não dito, nos gestos. Flavia Motta nos diz sobre esse professor que:

De forma similar, um professor negro responsável pelas atividades de corpo e movimento mobilizou a turma a tratar o aluno negro da turma do maternal com palavras carinhosas (Vem cá meu crioulo lindo! Ô crioulinho!) e o acolheu em seus braços de forma fraternal. O professor, nesse episódio, produz a ressignificação de palavras outrora utilizadas para enunciados racistas. Na boca do professor, crioulinho

ganha nova entonação, transmite carinho, afeto e reconhecimento. Valores estes transmitidos para as crianças brancas e negras, todas passíveis e merecedoras de respeito e admiração. (MOTTA, 2019, p. 14).

Para que as práticas antirracistas sejam bem executadas na educação infantil é preciso um bom direcionamento sobre o que deve ser feito, como por exemplo, a disponibilização de bonecas pretas próxima aos brinquedos. Se um adulto não interagir com essa boneca e mostrar como suas diferenças são lindas, apenas disponibilizá-las no ambiente, não fará sentido. Para a autora:

Para educação antirracista, é fundamental a presença delas como opção de reconhecimento e valorização das crianças negras. Deixadas à disposição, entretanto, sem uma ação que afirme seu valor e sua beleza, perdem o sentido antirracista desejado. Isso ficou comprovado ao ser verificado que a única aluna negra da sala não era plenamente aceita pelas outras crianças. Ela tentava se enturmar, porém era constantemente excluída ou tinha o brinquedo retirado de sua mão por outras crianças. (MOTTA, 2019, p. 11).

É preciso apresentar novas referências para os alunos na sala de aula, que enalteçam e fortaleçam as crianças a respeito da sua própria imagem, para que elas não digam aos seus pares qual tipo de cabelo é o mais bonito ou que a cor da pele branca é a mais bonita, é preciso desconstruir a ideia de beleza padrão na escola também. A criança negra precisa se reconhecer nas tarefas e perceber que é bonita e que todos são diferentes, não cabe mais uma criança ser chamada de cabelo duro. Nesse sentido a autora aponta como uma professora ativista dessa mesma creche trabalhava em sala:

A participação engajada de professores negros na creche acrescentava dinamicidade ao debate. Especificamente, a ação desses docentes produzia efeitos de dizer que se contrapunham ao não dito racista. Na sala de uma professora negra, as crianças recebiam mimos e abraços. A professora tinha uma boneca negra apelidada de Beatriz, sua filha. Nessa classe, todas as crianças cuidavam da boneca constantemente e viviam com ela no colo. (MOTTA, 2019, p. 13).

Desse modo, essa professora ativista apresentada por Motta (2019), ressignifica a boneca preta, associando a figura dela a carinho, cuidados e atenção. A professora acaba repassando sem falar propriamente qual a intencionalidade daquele gesto, fazendo com que cada criança associe a boneca preta a uma criança ou adulto preto, que ambos não possuem diferença ou fatores que o minimizem perante a qualquer outro indivíduo, que brincar com boneca preta também é muito bom, portanto, são diversos valores que ela distribui ali.

Dinâmicas interessantes de serem mencionadas para uma educação antirracista são sugeridas na tese de doutorado de Miriane Almeida (2019), como já apresentado anteriormente, ela desenvolveu durante sua pesquisa no quilombo urbano Maloca em Aracaju-SE, entendemos que eles podem contribuir com uma educação antirracista, como as rodas de conversas sobre racismo para que as crianças possam pensar ao ouvir relatos dos seus pares sobre situações de racismo que viveram, e para que possam a partir disso identificar situações que viveram ou que fizeram, que achavam que era uma brincadeira maldosa, mas que na verdade era racista, refletir sobre, entender suas dores, externaliza-la com o grupo sentir que consegue. Almeida (2019) desenvolveu oficinas de turbantes; sempre

contextualizando qual o sentido desse adereço em diversas perspectivas, seja estético e/ou religioso, confecção das Abayomi que são bonecas confeccionadas de pano sem costura, a palavra abayomi tem como origem no iorubá e significa “aquele que traz felicidade ou alegria”, sendo de suma importância contar para as crianças qual a origem dessa boneca e porque elas eram feitas; outra atividade seria a do espelho: dar um espelho para que a criança se veja no reflexo e diga em voz alta cada detalhe do próprio rosto e perceber como ela se descreve, para que seja trabalhado sua autoestima, enfim, introduzir e estudar com as crianças e com os jovens durante o ano letivo, fugir dessa ideia de que a educação racial deve ser tratada apenas em um dia pontual, pois a educação antirracista deve ser abordada cotidianamente nas aulas.

Também entendemos que é essencial explicar para a turma nas escolas a diferença entre bullying e racismo, como indica Almeida (2019) em suas observações:

Entre as narrativas do vivido, o cotidiano escolar foi citado como palco de conflitos identitários e evidenciou uma certa confusão na distinção entre bullying e racismo, justamente pela naturalização e frequência de apelidos racistas como “macaca” e “cabelo duro”. Os apelidos e xingamentos citados inferiorizavam os cabelos crespos, os narizes largos e o tom da pele. Racismo e violência escolar se confundiam nas falas. (ALMEIDA, 2019, p. 43).

Portanto, nos parece que uma educação antirracista é possível, através de uma pedagogia engajada. O objetivo desse capítulo foi discutir a educação antirracista como uma possibilidade de combater o racismo, de cura deste mal que nos afeta como sociedade. Para tanto, compreendemos que é necessário que a escola, a família e a comunidade no entorno se compreendam como racistas, para que possam mudar as atitudes e falas e participar da luta antirracista, ocupando espaços de luta, aprendendo mais e disponibilizando conhecimentos sobre a educação racial. Esse capítulo também intencionou mostrar algumas atividades práticas antirracistas que podem ser desenvolvidas na escola ou outros espaços sociais.

## 5. Considerações Finais

Ao finalizar nossa pesquisa que resultou nesta monografia, importa retomar os pontos discutidos ao longo do texto. Nos propusemos a compreender como a pedagogia engajada proposta por bell hooks pode contribuir para o enfrentamento da opressão de raça e desenvolvimento de uma educação antirracista.

Para tanto, realizamos a revisão de literatura, pela qual justificamos a importância ao apresentar os estudos que foram realizados sobre a temática proposta. Realizamos a busca na plataforma do banco de dados Scielo, utilizando as expressões “bell hooks” e “educação antirracista” para delimitação do tema de pesquisa, nos restringindo às pesquisas publicadas no Brasil. Na primeira busca com a expressão “bell hooks” encontramos sete artigos sobre a temática, mas apenas três se aproximavam de nosso tema de pesquisa. Na segunda busca utilizamos a expressão “educação antirracista”, restringindo-nos às publicações brasileiras, no campo das ciências humanas. Nesta busca, encontramos 14 artigos, dos quais selecionei 13 artigos que se aproximavam mais da temática, e acrescentamos uma tese de doutorado por sugestão da orientadora. Assim, encontrei 17 artigos que se aproximam em maior ou menor grau, do tema proposto. Dentre estas pesquisas, dois artigos tratam sobre a necessidade de atualização dos currículos, dois abordam a literatura como recurso para a luta antirracista, dos quais um era voltado a autoestima e como as crianças se identificavam e 12 abordaram o combate ao racismo, raça e a importância da educação das relações étnico raciais.

Na introdução apresentamos as experiências motivadoras que nos conduziram a pesquisa, mencionando a falta de representatividade negra vivida na infância a partir da mídia televisiva, bem como mencionamos questões pessoais como a textura do cabelo como um fator que desagradava na infância, pois a sociedade pressionava para que as crianças na época se adequassem ao padrão eurocêntrico, que era o cabelo alisado através de produtos químicos. Nesse aspecto, mencionamos o processo de alisamento dos cabelos vivenciado, com intuito de corresponder a um padrão de beleza e também o processo de transição capilar como uma experiência que possibilita nossa identificação com a negritude. Além disso, apresentamos o que foi tratado na monografia, objetivo geral e específicos e a revisão de literatura.

Na seção I, fizemos uma breve discussão sobre o conceito de raça, contando um pouco sobre a invasão dos portugueses ao Brasil e o processo de colonização e de colonialidade. Discutimos o conceito de racismo e colorismo no Brasil, e por fim evidenciamos alguns adoecimentos que o racismo sofrido pode causar nas pessoas negras e na sociedade como um todo.

Na seção II, apresentamos brevemente a biografia da escritora bell hooks, uma pesquisadora, professora negra dos EUA e criadora da proposta de uma pedagogia engajada, que nos propusemos a analisar. Em seguida, apresentamos a discussão referente à pedagogia engajada, entendida como uma pedagogia que enfatiza o bem-estar de aluno e professor, a autoatualização do professor, e o diálogo

como possibilidade de cura para as dores do racismo, numa relação de confiança entre estudantes e professores.

Assim, na seção III, abordamos o tema da educação antirracista como possibilidade de cura e enfrentamento da opressão de raça. Iniciamos falando sobre o que é uma educação antirracista e quais lutas os movimentos sociais precisaram realizar para que as pessoas negras tivessem acesso a escola, e inclusive a legislação que assegurasse a entrada em universidades e institutos, que garantisse o ensino de história e educação afro-brasileira, africana e indígenas. Em seguida, apresentamos algumas estratégias para praticar a educação antirracista, seja individualmente ou no coletivo, e, por fim, apresentamos a educação antirracista como cura, com a união de familiares e escolas no trabalho com a autoestima da criança negra, como o desenvolvimento de atividades de representatividade para as crianças negras através dos contos, rodas de conversa sobre racismo, diálogos sobre bullying e outros temas, dinâmicas de construção de abayomi e outras.

Antes de teorizar e realizar o aprofundamento nos estudos de bell hooks e tantos outros escritores que foram necessários para construir essa pesquisa, nunca poderíamos imaginar que as pessoas pardas poderiam sofrer com o racismo, seja na escola, no trabalho ou na universidade. Acreditávamos que só sofriam com o racismo as pessoas pretas, retintas, mesmo tendo convicção de que o racismo é algo enraizado em nossa sociedade, e que as pessoas negras sofrem com o racismo todos os dias. Esse assunto é abordado nas escolas de uma forma muito distante, quase como se já não existisse mais e se ocorresse eram em situações muito pontuais, fazendo prevalecer a falsa ideia da democracia racial. Nas escolas em que estudei, quando começava o assunto sobre as civilizações negras como os mongóis ou Egito antigo, não era frisado nem ilustrado que ali se tratava de pessoas negras na história, nem que se tratava do continente africano, que contribuíram para a formação da sociedade, descobri que aquele conteúdo se tratava sobre África na vida adulta.

Essa monografia me aproxima da minha ancestralidade que me foi negada na escola e em casa. Meus pais não tiveram acesso a escola, e não lhes foi ensinado sobre educação antirracista, tão pouco foi ensinado nas escolas que frequentei. Como já foi pontuado nessa pesquisa, a educação étnico-racial apesar de estar respaldada na legislação, que garante o ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras e indígenas nas escolas particulares e públicas, ainda não conseguimos que a mesma seja efetivamente contemplada em todas as instituições, pois ela só é colocada em prática quando um ou outro professor se dedica a essas questões em seus estudos pessoais. Em toda minha vida na escola, só tive indicações de leituras sobre a temática das relações étnico-raciais na graduação, por causa da inclinação de uma professora em específico que tem grande interesse na área, e a agradeço imensamente.

O Brasil, como um país que se constitui sob os pilares do colonialismo, mesmo liberto do domínio político de Portugal, reproduz as formas de dominação colonial. O conceito de raça foi usado para fortalecer as ideias de inferiorização dos não brancos, para justificar a escravização desses povos.

O colorismo e o racismo estão fundados no conceito de raça, contribuindo para a segregação das pessoas e a manutenção da supremacia branca.

Após compreender sobre raça, racismo e colorismo é importante entender que essas opressões causam dores e que as mesmas causam adoecimentos. Ideias de inferiorização implícita e explicitamente vivenciadas durante toda a infância, deixaram marcas que repercutem em muitas ações. O sentimento de incapacidade emerge nas situações em que nossa imagem é reivindicada como apresentação e nossa capacidade intelectual é desafiada. São as dores do racismo que são incapacitantes, que nos imobilizam. Estas dores necessitam de cura, porque nos adoeceram.

A pedagogia engajada de hooks se apresenta como possibilidade de cura, pois ela busca a mudança desde a raiz do problema. O racismo deve ser enfrentado, principalmente nas escolas por professores capacitados intelectualmente a respeito da educação étnico-racial. É necessário que os professores aprendam sobre a pedagogia engajada para praticar uma educação antirracista, utilizando as experiências vividas no cotidiano do aluno e professor em conexão com os conteúdos estudados. A pedagogia de bell hooks emerge como possibilidade de cura a partir da teorização, quando direcionada para esse fim. A teorização de hooks consiste no estudo aprofundado sobre o racismo. Na discussão sobre esse assunto em rodas de conversas, ela deixa explícito sobre o quão é difícil expor as feridas, mas é necessário para que a dor diminua e um dia ela possa sarar, e quem estiver passando pelas mesmas coisas possa ter coragem de pôr para fora suas dores também. Como foi exposto por hooks, a teorização só pode ser realizada pela pessoa na vida adulta após o direcionamento. Eu só consegui compreender minhas dores da infância e me descobrir negra de pele clara após os apontamentos que hooks faz em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*.

Para finalizar a respeito da educação antirracista como possibilidade de cura no enfrentamento da opressão de raça, precisa ser assumida pela escola, comunidade, alunos e cada um de nós, como extensões da sociedade, pois como parte de uma sociedade racista, temos atitudes e pensamentos racistas. A educação antirracista contribui é uma necessidade urgente de nossa sociedade e deve perpassar todos os segmentos sociais. O racismo para ser curado, necessita ser reconhecido como uma produção social, e sua cura, está na teorização do que ele produz, porque provoca a reflexão e nos permite a compreensão de nossa diversidade e da riqueza que esta diversidade social comporta no campo da arte, da cultura, da ciência e da política. Encerramos esta pesquisa reafirmando a importância da educação das relações étnico-raciais nos currículos escolares em todos os níveis de ensino, bem como nas práticas da escola que podem ajudar na autoaceitação, numa melhor percepção de si, contribuindo para a cura das dores do racismo.

Muitas questões permanecem em aberto e, em outros estudos, pretendemos continuar pesquisando a respeito do corpo negro e não negro na escola: como o silenciamento diante do racismo pode ser prejudicial para as vidas de todos nas escolas, pensando sobre a necessidade da implementação

de um letramento racializado nas escolas desde a pequena infância, tendo a necessidade em observar quais instituições implementam e quais não e por qual razão não aplicam.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFACOR, Lucilene Rezende. BASSO, Jorge Garcia. **Infância, Identidade Étnica e Conhecimentos de Matriz Africana na Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88363, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019. 264 p. ISBN 978-85-98349-75-6.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. Lei n.10.639/03, 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 18/10/2022.
- BRASIL. Lei nº 12.711/2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 20/02/2023.
- BRASIL. Lei nº 11.645/2008 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) Acesso em: 24/02/2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Novembro de 2009.
- BREDA, Tadeu. Quem é bell Hooks? Elefante editora. Disponível em: [https://Quem é bell hooks? Editora Elefante \(elefanteeditora.com.br\)](https://Quem é bell hooks? Editora Elefante (elefanteeditora.com.br) 2019) 2019. Acesso em: 09 de março de 2023.
- CORSINO, Luciano Nascimento. ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. **Juventude negra, Ensino Médio e democracia: a luta pela escola**. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e75337, 2020.
- COSTA, Joaze Bernardino; BORGES, Antonádia. **Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da universidade de Brasília**. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e253119, 2021.
- De SÁ, Ana Paula dos Santos de. **Por um cânone escolar antirracista no ensino médio: um olhar aos livros didáticos de Português**. Revista Brasileira de Educação v. 26 e260092 2021.
- DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. 1. ed. São Paulo: Jandaíra, 2021. 208p.

DIALLO, Cíntia Santo; LIMA, Claudia de Araújo de. **História dos afro-brasileiros, africanos e a educação antirracista: o olhar das/os professoras/es das licenciaturas.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 48, e234744, 2022.

EMICIDA. **Amoras.** Editora: Companhia das Letrinhas; 1ª edição. 2018. 44p. ISBN-13: 978-8574068367.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** [recurso eletrônico. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

GLASS, Ronald D. **Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Resistência Democrática: A questão racial e a constituição federal de 1988.** Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 145, p.928-945, out.-dez., 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. ISBN 978-85-326-6148-7- Edição digital.

hooks, bell. **Meu crespo é de rainha.** Tradução: Nina Rizzi. Editora: Boitatá; 1ª edição. 2018. 32p. ISBN-13: 978-8575596081

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

hooks, bell. **Alisando o nosso cabelo.** Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro de 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Retirado do blog coletivomarias.blogspot.com/.../alisando-o-nossocabelo.htm

hooks, bell. **Mulheres negras: moldando a teoria feminista.** Revista Brasileira de Ciência Política, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015, pp. 193-210.

hooks, bell. **Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens.** Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008.

hooks, bell. **Escrever além da raça: teoria e prática.** Tradução de Jess Oliveira. São Paulo: elefante, 2022. 308p.

hooks, bell. **E eu não sou uma mulher?: Mulheres negras e feminismo.** Tradução de Libanio Bhuvi. 9ª edição. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos tempos, 2019. 320p.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 2ª edição. São Paulo: Companhia de letras, 2019.

LUCINI, Marizete. Fenomenologia Hermenêutica: uma experiência metodológica. In: SOBRAL, Maria Neide; BRETAS, Silvana Aparecida. **Pesquisa em educação: interfaces, experiências e orientações** (org). Maceió: EDUFAL, 2016. p. 41-58.

MOTTA, Flavia; PAULA, Claudemir de. **Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88365, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira.** Tradução. Niterói: EDUFF, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26. n.01. p.15-40. abr. 2010.

PAIM, Márcio. **Dos hominídeos ao homo sapiens: as pesquisas sobre a cor da pele e a utilização de suas informações no ensino da História da África como uma alternativa à desconstrução de mitos raciais.** Em tempos de História. Publicação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGHIS/UnB) Nº. 22, Brasília, Jan. – jul. 2013. ISSN 2316-1191

PEREIRA, Amilcar Araujo. **Black Lives matter nos currículos? imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional.** Cadernos de Pesquisa.v.49 n.172 p.122-143 abr./jun. 2019.

PEREIRA, Amilcar Araujo; LIMA, Thayara C. Silva de. **Performance e Estética nas Lutas do Movimento Negro Brasileiro para Reeducar a Sociedade.** Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 9, n. 4, e91021, 2019.

PEREIRA, Amilcar A.; MAIA, Jorge L.; LIMA, Thayara C. S. **Os “rolês” do movimento negro brasileiro na atualidade, nas “pegadas” da educação.** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 75, p. 162-183, abr. 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. P.117-142.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 136p.2019.

RODRIGUES, Luciana. **Negra de pele clara: embranquecimento e afirmação da negritude no Brasil.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 30(2): e74733, 2022.

SANTANA, Patrícia. **Minha mãe é negra sim!** MAZZA EDIÇÕES; 1ª edição.2021. 32p. ISBN-13:978-8571604452.

SOBRAL, Maria Neide; BRETAS, Silvana Aparecida. Projeto de Pesquisa. In: SOBRAL, Maria Neide; BRETAS, Silvana Aparecida. **Pesquisa em educação: interfaces, experiências e orientações** (org). Maceió: EDUFAL, 2016. p. 193-238.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Zahar. 2021. 171p.

SILVA, Marcos Antonio Batista da. **Educação antirracista no contexto político e acadêmico: tensões e deslocamentos.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 47, e226218, 2021.

SILVA, Mozart Linhares da. **Raça e racismo**: breve digressão. In: SILVA, M.L; DIAS, L.F. (Org). **Textos para discutir racismo em sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores.2022. 10p-22p.

SCHNEIDER, Cícero Augusto Rchter. Desmistificando a escravidão no Brasil. In: SILVA, M.L; DIAS, L.F. (Org). **Textos para discutir racismo em sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores.2022. 89p-99

XAVIER, Giovana. **História social da beleza negra** [recurso eletrônico] / Giovana Xavier. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.