



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

Nális Torres de Carvalho

**EDUCAÇÃO: DIALOGANDO COM BELL HOOKS SOBRE A EDUCAÇÃO
BRASILEIRA**

Brasília - DF

2018

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

Nális Torres de Carvalho

**EDUCAÇÃO: DIALOGANDO COM BELL HOOKS SOBRE A EDUCAÇÃO
BRASILEIRA**

Monografia apresentada à
Universidade de Brasília para
conclusão do Curso de Filosofia-
Licenciatura.

Professor Orientador: Dr. Pedro Erginaldo Gontijo

Brasília - DF

2018

**EDUCAÇÃO: DIALOGANDO COM BELL HOOKS SOBRE A EDUCAÇÃO
BRASILEIRA**

Monografia apresentada à Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial à obtenção da graduação no curso de Filosofia

Aprovada em ____/____/____.

Aprovada por:

Dr. Pedro Erginaldo Gontijo
Professor-Orientador

Dr. Wanderson Flor Nascimento
Professor-Banca

“Ainda assim, penso que é moralmente urgente termos conversas honestas sobre outras maneiras de criar nossos filhos, na tentativa de preparar um mundo mais justo para mulheres e homens.” (ADICHIE, 2017, p 8)

“A melhor aula é aquela que provoca o aluno a pensar por conta própria (aliás, a rigor, pensar por conta própria é um pleonasma).” (PERISSÉ, 2008, p 12)

“Quando Eros está presente na sala de aula, é certo que o amor irá florescer.” (hook, 2013, p 262)

Agradecimentos

Primeiramente, gratidão à vida pela oportunidade de estar aqui.

Gratidão àquelas e àqueles que me antecederam, pois descobriram muito, sofreram, abriram caminhos e entregaram chaves para que chegássemos ao ponto em que estamos.

À filosofia por me mostrar que o melhor de uma pergunta não é a resposta e sim a própria pergunta. Desejo que o lugar da curiosidade, da dúvida, da insatisfação e do não contentamento amplie-se para diversas áreas do conhecimento. Certa vez o filósofo Cortella disse que “*o bicho saciado dorme*”. Sejamos bichos insatisfeitos no sentido de não nos contentarmos com falácias, com o pouco, com aquilo que é dito “natural” ou porque foi sempre assim.

Entendo que nominar pessoas para agradecer é algo delicado. Considero que cada um traz a sua potencialidade de contribuir para meu crescimento, desde que eu esteja aberta, receptiva e curiosa.

Mas deixo meus sinceros agradecimentos a todas as professoras e todos os professores que tive, pois contribuíram tanto para minha formação intelectual, quanto pessoal e de futura docente. Seja pela inspiração de seus modelos, seja até por mostrar modelos nos quais acredito não servirem para mim.

Gratidão por realizar minha formação em uma Universidade Pública Federal, que corresponde a um ambiente de pesquisa, estudo, reflexão, críticas e produção de conhecimento.

Agradeço a minha família, pais, madrinha, companheiro. Especialmente às minhas sobrinhas amadas, Laura e Elisa, que constantemente instigam-me com questões de curiosidade sobre o mundo, que um olhar desatento julgaria como simples, mas que trazem profundidade filosófica. Sim, crianças filosofam.

Gratidão à amiga, Cynthia Belleza, pelas nossas conversas provocativas, que estimulam a sempre procurar mais e pela sua gentileza na revisão do trabalho.

Gratidão à professora maravilhosa Ana Míriam que descortinou a realidade e mostrou outras dimensões da filosofia e do ser docente. Nosso relacionamento permitiu e desenvolveu vínculos, discussões, comunidade de aprendizagem, acolheu angústias, dúvidas, receios e proporcionou que toda potencialidade

intelectual, criativa, corporal do ser aluna se mostrasse presente na sala, nos estágios e na convivência diária.

Gratidão muito especial ao maravilhoso professor Pedro Gontijo, que acolheu esse trabalho e todo o desafio advindo da discussão por uma educação libertadora. Além disso, colocou-se aberto, receptivo e encorajador para que a discussão ocorresse por meio das contribuições de uma pensadora, negra, feminista e norte americana. Pensar novos caminhos pede pensar por outros meios.

Resumo

O presente trabalho contribui para uma reflexão provocativa da realidade da educação brasileira, mostrando que essa não corresponde a um lugar neutro, despojado de interesses sociais e econômicos. A educação vigente tende a servir aos propósitos da hegemonia dominante, reproduzindo mecanismos de desigualdade, e conseqüentemente a perpetuação de discriminação de raça/cor, gênero e classe social por diversos mecanismos. Para auxiliar a enxergar e discutir essa realidade, tem-se o auxílio da produção teórica de pensadores como bell hooks, Apple e Frigotto. O objetivo, primeiramente é constatar de que a educação brasileira vem servindo a propósitos de replicação de desigualdades, e, posteriormente, verificar que é possível a existência de outros modelos que propiciem uma educação libertadora.

Palavras-chave: educação libertadora, educação hegemônica, bell hooks.

Abstract

The present work contributes to a provocative reflection on the reality of Brazilian education, showing that this does not correspond to a neutral place, stripped of social and economic interests. Current education tends to serve the purposes of dominant hegemony, reproducing mechanisms of inequality, and consequently the perpetuation of discrimination of race / color, gender and social class by various mechanisms. To aid in viewing and discussing this reality, one has the help of the theoretical production of the thinker bell hooks, Apple and Frigotto. The objective, firstly, is to verify that Brazilian education has been serving the purpose of replication of inequalities, and, later, to verify that it is possible the existence of other models that provide a freedom education.

Keywords: freedom education, hegemonic education, bell hooks.

Sumário

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. MEMORIAL | 11 |
| 2. FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, PARA QUÊ? | 17 |
| 3. ALGUNS OLHARES SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA..... | 20 |
| 4. ALGUNS MECANISMOS EDUCACIONAIS E SUA RELAÇÃO PARA PROMOÇÃO DE INJUSTIÇAS | 30 |
| 4.1 Currículo..... | 30 |
| 4.2 Livros didáticos..... | 34 |
| 4.3 Escola sem partido..... | 38 |
| 5. BELL HOOKS | 42 |
| 5.1 bell hooks: formação acadêmica e produção teórica | 42 |
| 5.2 Um pouco sobre a história de bell hooks | 43 |
| 5.3 bell hooks e a educação como prática da liberdade | 47 |
| 5.3.1 Ato de ensinar / Sala de aula e Comunidade de aprendizagem..... | 50 |
| 5.3.2 Professor(as) / Aluno(a)..... | 56 |
| 5.3.3 Avaliação | 57 |
| 5.3.4 Teoria | 58 |
| 5.3.5 Desafios da educação como prática da liberdade..... | 58 |
| 5.3.6 Resumindo as contribuições de bell hooks | 61 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 64 |
| REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA | 68 |

1. MEMORIAL

Escrever sobre o incômodo que sinto em relação à educação brasileira está correlacionado à minha própria trajetória pessoal e profissional.

Quando foi sugerida a proposta de memorial no trabalho de conclusão de curso, meu primeiro movimento foi de assombro. Hoje entendo que se trata da apresentação de uma obra inacabada. Inacabada não no sentido cronológico, "*chronos*", deste tempo impiedoso que para os mortais apenas passa, e, desta forma, poderia se considerar o término da obra, no caso da pessoa que escreve, com sua morte biológica. Mas o viver ecoa. E esse ecoar reverbera sem que tenhamos qualquer controle. Além disso, ao colocar-me como uma obra, coloco-me também como criadora, uma vez que também sou responsável pela elaboração e construção desse sujeito/objeto, no sentido psicológico dos termos. Desta forma, escrevo e reescrevo meu passado e meu futuro.

Eis que surge uma questão. Por onde começar? Mas já não comecei? E esse movimento, me lembra a novela filosófica de Pimpa de Mathew Lipman¹, em que a personagem começa dizendo: *"Agora é minha vez! Tive que esperar tanto até que os outros contassem suas histórias! Começarei dizendo meu nome. Meu nome é Pimpa. Pimpa não é meu nome verdadeiro. Meu nome verdadeiro é o que o meus pais me deram."*². Inspirando-me em Pimpa: chamo-me Nális. Um nome com uma história que me contaram. Reescrevo e crio a minha. A história do nome que me deram corresponde à junção do nome de meus pais: "Na" de Nair e "Lis de Luís. Confesso que dei sorte. Foi uma junção criativa e que no fim apresenta uma sonoridade bonita. Não sei porquê, mas me lembra nome de flor.

Apresentei-me. E agora? Falo do passado, do presente ou do futuro? Chronos é uma referência presente.

Escrever o memorial também tem sido um reencontro. Reencontrei-me com a Nális de 16/17 anos que queria fazer magistério e ser professora. Eu pensava ter

¹ Mathew Lipman (1922-2010): filósofo americano, reconhecido como fundador da filosofia para crianças.

² Citação retirada da Apostila do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças - Educação para o pensar - Apostila

esquecido esse desejo. E como a vida dá voltas! Hoje, com 39 anos de idade, cursando licenciatura em Filosofia, estava sendo movida inconscientemente por esse desejo passado que se faz agora tão presente. Nada melhor do que um clichê: Freud explica!

Sou psicóloga, com atuação tanto na área organizacional quanto em atendimentos clínicos individuais. Em ambas as situações, as pessoas revelam ser acometidas por questões que vão além do processo terapêutico ou de trabalho, como questões existenciais do porquê e para quê existimos, e a necessidade de aprender recursos para lidar com questões da vida. Mas como fui parar no curso de Psicologia? No colégio fundamental que cursei, após realizarmos os temas tradicionais numa feira de ciências, como apresentar o sistema cardíaco ou vulcões, resolvemos focar em algo novo: montar uma tenda e realizar um relaxamento com as pessoas. Foi simplesmente um sucesso! Nunca o nosso estande foi tão cheio. E o que mais me impressionou foi que a maior parte do público eram adultos. Entravam cabisbaixos, tristes e após a indução, saiam leves, bem dispostos, com sorriso nos lábios. Isso provocou uma revolução dentro de mim. A fala tem muito poder, é capaz de transformar as pessoas. Comecei a ler parapsicologia, hipnose e, sedenta desse saber, fui parar na psicologia.

Mas e a filosofia, quando apareceu? Ao pensar na filosofia como um comportamento de curiosidade, inquietação, assombro, posso considerar que foi cedo. Sim, as crianças podem filosofar. Minhas inquietações pueris estavam relacionadas à existência de Deus; como que Deus, que é só pura bondade, pode gerar o seu oposto; como eu sei que eu sou eu; o que sou eu; por que e para que estou aqui; se os sonhos, quando se está dormindo, são reais; o que é real. Muito cedo aprendi que era melhor permanecer calada do que expor minhas dúvidas. Mais tarde descobri que não se tratavam de questões sem valor e sim que as pessoas não sabiam das respostas.

Infelizmente, só tive a matéria formal de filosofia no ensino médio, especificadamente no terceiro ano. A professora Bernadete era maravilhosa. A sua aula era a única em que todos ficavam atentos, com olhos brilhantes e vidrados na sua fala. Fui seduzida pela filosofia e também pelo trabalho da professora de filosofia. Aquelles temas não faziam muito sentido, mas ecoavam dentro de mim: interrogar e interrogar-se.

Depois voltei a ter contato com a Filosofia no primeiro semestre de Psicologia. Esperava tanto daquelas aulas. Queria conhecer mais sobre a Filosofia. Contudo, foi decepcionante em relação às minhas expectativas: o professor passou um semestre discutindo o que era belo. Mas o que era Filosofia? Para que servia? Cadê o encantamento da professora Bernadete? Esperava algo mais próximo da história da filosofia.

A Psicologia levou-me novamente à Filosofia. Foi na convivência do atendimento terapêutico que o desejo de buscar mais sobre a vida e além dos recursos psicológicos ressurgiu. Enxergo que as palavras de Hannah Arendt traduzem um pouco a minha escolha pela licenciatura em Filosofia, isto é, pela educação, em que *"a competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros"* (ARENDR, 1957, p 10).

Hoje, na graduação de licenciatura em Filosofia reencontrei outras Bernadetes, a magia retornou. Mas o quem vem a ser o professor de filosofia? Antes disso, filosofia ou filosofias? O que vem a ser o filósofo, ou melhor, filósofa? Professora de filosofia e filósofa se sobrepõem? Como ensinar filosofia(s)? O que se ensina é filosofia ou história da filosofia? A filosofia contém ou está contida na educação? Como a filosofia pode contribuir no âmbito educacional? A educação é somente um lugar para produção de conhecimento?

Recordo-me do meu primeiro semestre no curso. Tudo era encantador e sedutor. Quanto conhecimento foi produzido e quanto a ser estudado! Para meu espanto, descubro que a filosofia não é lugar para certezas e sim incômodos. Melhor de que boas respostas, é a capacidade de fazer boas perguntas, de espantar-se com o óbvio, de duvidar do certo e inquestionável, de não acomodar-se e manter a chama da curiosidade investigativa sempre presente. Além disso, algo causava-me estranheza: só aprendia sobre filósofos. E as mulheres filósofas? Certo dia criei coragem e questionei o professor, que gentilmente respondeu que desconhecia produções significativas relacionadas a filósofas.

Infelizmente, dei-me por satisfeita e segui meu percurso acadêmico. Até que, após quatro anos, cursei a matéria "Filosofia e Feminismo". Sim há mulheres filósofas desde a antiguidade: Diotima de Mantinéia, Safo, Hildegarda de Bingen; só para citar algumas. Essa matéria e o curso de filosofia para crianças foram divisores

de perspectivas filosóficas, reacendendo e trazendo a importância da licenciatura na filosofia.

Descartes (1973) em sua obra *Discurso do Método*, para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências, retoma algumas das questões anteriormente colocadas. Ele assume a condição de aprendiz e analisa a escola da sua época, as matérias que estudou. Começa falando que todos partilham o bom senso e que esse corresponde ao bem julgar, ou seja, à capacidade de distinguir o verdadeiro do falso. Buscava o conhecimento claro e seguro de tudo o que é útil à vida, entretanto deparava-se com erros e dúvidas:

“Mas, logo que terminei esse curso de estudos, ao cabo do qual se costuma ser recebido na classe dos doutos, mudei inteiramente de opinião. Pois me achava enleado em tantas dúvidas e erros, que me parecia não haver obtido outro proveito, procurando instruir-me, senão o de ter descoberto cada vez mais a minha ignorância.” (DESCARTES, 1973, 44-7)

Estudou línguas, fábulas, história e as realizações memoráveis, leitura de bons livros, poesia, Matemáticas, escritos sobre os costumes, Teologia, Jurisprudência, Medicina e outras ciências com intuito de conhecer-lhes o justo valor e de não ser enganado por alguma dela. Entretanto, Descartes não encontrou em nenhuma delas o que buscava: aprender a distinguir o verdadeiro do falso para poder caminhar seguro na vida. E a partir dessa motivação, construiu seu método e chegou à tão conhecida frase: “*Penso, logo existo.*”

Esse movimento de Descartes, a busca por um método infalível, levou-me a algumas das minhas inquietações vivenciadas nos estágios acadêmicos, especialmente o que diz respeito ao ensino médio: como motivar os alunos? Existe algum formato de aula em que se mantém a atenção dos alunos e também se trabalha com os conhecimentos filosóficos já produzidos? Qual a melhor linguagem para se filosofar com os estudantes? Ou seriam linguagens? A educação é um lugar neutro para a produção de conhecimentos?

Esses incômodos remetem ao mito da caverna de Platão. Deixar de ver a realidade por meio das sombras projetadas, ter acesso a um outro nível de conhecimento e retornar à caverna. Mas após o retorno, como compartilhar esse outro paradigma? Há uma realidade para além do interior da caverna e como comunicá-la? Estou à procura de um método? Ou para cada turma será construído um novo diálogo?

As observações e vivências dos estágios acadêmicos na graduação de licenciatura trazem mais questões. Hoje estou no processo de virar-me para sair da caverna, ainda ofuscada com a quantidade de luz. Mas o propósito de sair da caverna e retornar já existe. Mas por que quero retornar?

Acredito que a educação ainda é um caminho e que a filosofia tem muito a acrescentar. Não estou falando do uso da filosofia dentro de um processo educacional distorcido, em que se pretende uma doutrinação e não, de fato, um processo educacional. Hannah Arendt, em sua obra *A Crise na Educação*, chama atenção para um outro lado da educação:

“Ora, a educação não pode desempenhar nenhum papel na política porque na política se lida sempre com pessoas já educadas. Aqueles que se propõem educar adultos, o que realmente pretendem é agir como seus guardiões e afastá-los da atividade política. Como não é possível educar adultos, a palavra «educação» tem uma ressonância perversa em política — há uma pretensão de educação quando, afinal, o propósito real é a coerção sem uso da força. Quem quiser seriamente criar uma nova ordem política através da educação, quer dizer, sem usar nem a força e o constrangimento nem a persuasão, tem que aderir à terrível conclusão platônica: banir todos os velhos do novo estado a fundar. Mesmo no caso em que se pretendem educar as crianças para virem a ser cidadãos de um amanhã utópico, o que efetivamente se passa é que se lhes está a negar o seu papel futuro no corpo político pois que, do ponto de vista dos novos, por mais novidades que o mundo adulto lhes possa propor, elas serão sempre mais velhas que eles próprios. Faz parte da natureza da condição humana que cada nova geração cresça no interior de um mundo velho, de tal forma que, preparar uma nova geração para um mundo novo, só pode significar que se deseja recusar àqueles que chegam de novo a sua própria possibilidade de inovar.” (ARENDR, 1957, p 4)

“A intenção confessada não é a de ensinar um saber mas a de inculcar um saber-fazer. O resultado é uma espécie de transformação das instituições de ensino geral em institutos profissionais. Tais institutos tiveram grande sucesso quando se tratava de aprender a conduzir uma viatura, coser à máquina ou mais importante ainda para «a arte de viver» — comportar-se bem em sociedade ou ser popular, mas revelaram-se incapazes de levar as crianças a adquirir conhecimentos requeridos por um normal programa de estudos.” (ARENDR, 1957, p 7)

Mas também não é desse tipo de educação que estou falando. E sim, de uma educação libertadora, em que se é capaz de conhecer o mundo e ter a competência de mostrá-lo ao outro por meio do diálogo. É esse propósito que tem me movido para o magistério, diferente de Platão que coloca um imperativo categórico no papel do filósofo, que tem o dever de retribuir à *pólis*. Não me sinto obrigada. Por outro lado, é mais próximo de Freud, pois tenho um desejo que me toma (mente e corpo). E por falar em corpo, cadê o corpo durante o processo educacional? Está somente na Educação Física, Artes e Biologia? Impossível não

deixar de lembrar das experiências do estágio, não somos só uma mente pensante, temos um corpo e nas aulas de filosofia em que este corpo era colocado em movimento, o processo de aprendizagem foi diferente. Ao menos, por minhas observações, diria que as alunas e os alunos estavam tendo um momento prazeroso e intenso.

Em filosofia e feminismo, tive a oportunidade de conhecer várias filósofas, e por meio das ideias e práticas de bell hooks³ muitas das minhas inquietações encontraram, para além de uma sombra emitida na parede, a sinalização da saída da caverna.

Com isso, o presente trabalho, tem por objetivo promover a reflexão de que a educação e alguns de seus instrumentos não se encontram numa posição de neutralidade. A educação vem acompanhada de uma história baseada em tensões e disputas, sejam sociais, econômicas, políticas, de poder e até intelectuais. Como um contraponto, o diálogo com as contribuições da filósofa bell hooks vem mostrar que é possível se pensar em outro formato educacional.

Para isso, na primeira parte do trabalho tem-se uma breve exposição sobre a filosofia da educação, utilizando-a como meio e possibilidade de repensar uma realidade posta. O percurso prossegue com o intuito de conhecer melhor a realidade da qual se está abordando, por intermédio da apresentação de dados sociais, que revelam algumas dimensões da realidade brasileira, especialmente no que tange à educação. Na sequência, enfatiza-se alguns instrumentos educacionais que podem ser utilizados como propagadores e mantenedores de desigualdades sociais: currículo, livros didáticos e escola sem partido. E por fim, como um outro caminho que pode ser assumido, expõem-se contribuições de bell hooks, baseado no livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, na área educacional.

³ Em respeito a autora, o pseudônimo será escrito em letras minúsculas: bell hooks. A autora pretende que a atenção seja no conteúdo que apresenta do que nela mesma.

2. FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, PARA QUÊ?

Antes de adentrar na realidade educacional brasileira e as contribuições de bell hooks sobre o assunto, cabe compreender qual a relação entre o estudo da educação e da filosofia. Tal temática não seria somente objeto da pedagogia ou didática?

Não é o que parece. Com intuito de auxiliar nessa reflexão, apresentam-se algumas ponderações de Gabriel Perissé, que, dentre as suas diversas formações, destaca-se o doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (2003) e o pós-doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Federal de Campinas (2011).

Perissé (2008) chama atenção que o filósofo é aquele que ama a sabedoria e, conseqüentemente, é um verdadeiro investigador. Chega a dizer que o filósofo “é aquele que mete o nariz em tudo.” (Perissé, 2008, p 9). E que por isso, ocorreu uma proliferação de “filosofias”, dentre elas, filosofia da ciência, filosofia da história, filosofia da cultura, filosofia da comunicação, filosofia da religião, filosofia da linguagem, filosofia da arte, filosofia do direito e filosofia da educação.

Esse mesmo autor apresenta que a filosofia da educação distingue-se das ciências da educação (sociologia da educação, psicologia da educação, pedagogia). Para ele a filosofia da educação tem diferentes estilos de fazer filosofia e abarca diversas concepções de educação. Tem como atitude uma renovada perplexidade e constante questionamento do processo educativo.

“O filósofo da educação observa os processos educativos, com a finalidade de compreendê-los, e de “recompreendê-los”. Filosofar implica esse constante retorno aos temas em análise. Filosofar é observar e reobservar, pensar e repensar, com base em pressupostos e premissas (a serem sempre explicitados, por uma questão de honestidade intelectual) e com uma atitude de assombro que deve ser atualizada constantemente”. (Perissé, 2008, p 14)

Já as ciências da educação constituem a base da formação e atuação do professor. Considera que as diferenças não são impeditivos de um diálogo entre elas. Deve-se sim, considerar as contribuições existentes, as especificidades de cada área e a flexibilização das fronteiras.

Para Perissé é muito clara a contribuição da filosofia da educação: “As reflexões oferecidas pela filosofia contribuem para que as ciências da educação trabalhem fundamentadas em conceitos rigorosos e orientadores” (Perissé, 2008, p 9). Ressalta que a educação não é um objeto exclusivo de determinada área do conhecimento ou especialista. Inclusive, exemplifica por meio da vida de Sócrates que a filosofia e educação já estavam juntas. Para o filósofo Sócrates a forma de viver e estar em sociedade consistiam em pensar, dialogar, argumentar e ensinar.

Desta forma, o pensar filosoficamente sobre a educação é um pensar vivo, que busca ir além da superficialidade, ao que está posto e determinado. Busca uma investigação aprofundada e que exige uma postura do filósofo de compreensão e análise do contexto e dos cenários em que os processos educativos estão ocorrendo. Dito nas palavras de Perissé:

“Espera-se do filósofo da educação que observe os processos educativos com espírito de admiração, e ouça os educadores com assíduo espírito de investigação. Mas ainda há uma terceira tarefa: atentar, com espírito de compreensão, para os contextos axiológicos, políticos, sociais e tecnológicos nos quais aqueles processos ocorrem, e nos quais também os educadores formulam seus enunciados.” (Perissé, 2008, p 15)

O desdobramento desse estudo da realidade levará o filósofo apontar, evidenciar, problematizar, e, até, denunciar situações que pareçam resolvidas e sedimentadas. Por outro lado, Perissé, enfatiza que esse desvelar da realidade não vem acompanhado de soluções mágicas. E de fato, o papel da filosofia da educação constitui-se na “...interrogação crítica que oferece respostas desconcertantes, ampliando nossa consciência mais do que anestesiando com receitas apaziguadora.” (Perissé, 2008, p 16). Essa interrogação crítica conduz à necessidade de se repensar conceitos educacionais, reinterpretar o mundo da escola, reavaliar as funções dos professores.

O que a filosofia da educação pretende é a elaboração de teoria que possibilite uma reflexão acerca da realidade, bem como, questione outras teorias e indique suas limitações, com intuito de que se deixe um estado de ingenuidade, e conseqüentemente, de vulnerabilidade a todo tipo de manipulação. Além disso, Perissé enfatiza que é por meio da produção teórica que a sobrevivência de uma prática pode ser garantida.

Para concluir essa breve explanação sobre filosofia da educação, cita-se uma inquietação apresentada por Perissé que foi deixada por Rousseau: “Como pode o educador deseducado, que não sabe viver e não é feliz, educar para a vida e para a felicidade?” (Perissé, 2008, p 27).

E com essa perspectiva de incômodo teórico-prático que se passa a olhar a realidade educacional brasileira, para, posteriormente, estipular um diálogo com as contribuições e realizações de bell hooks.

3. ALGUNS OLHARES SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA

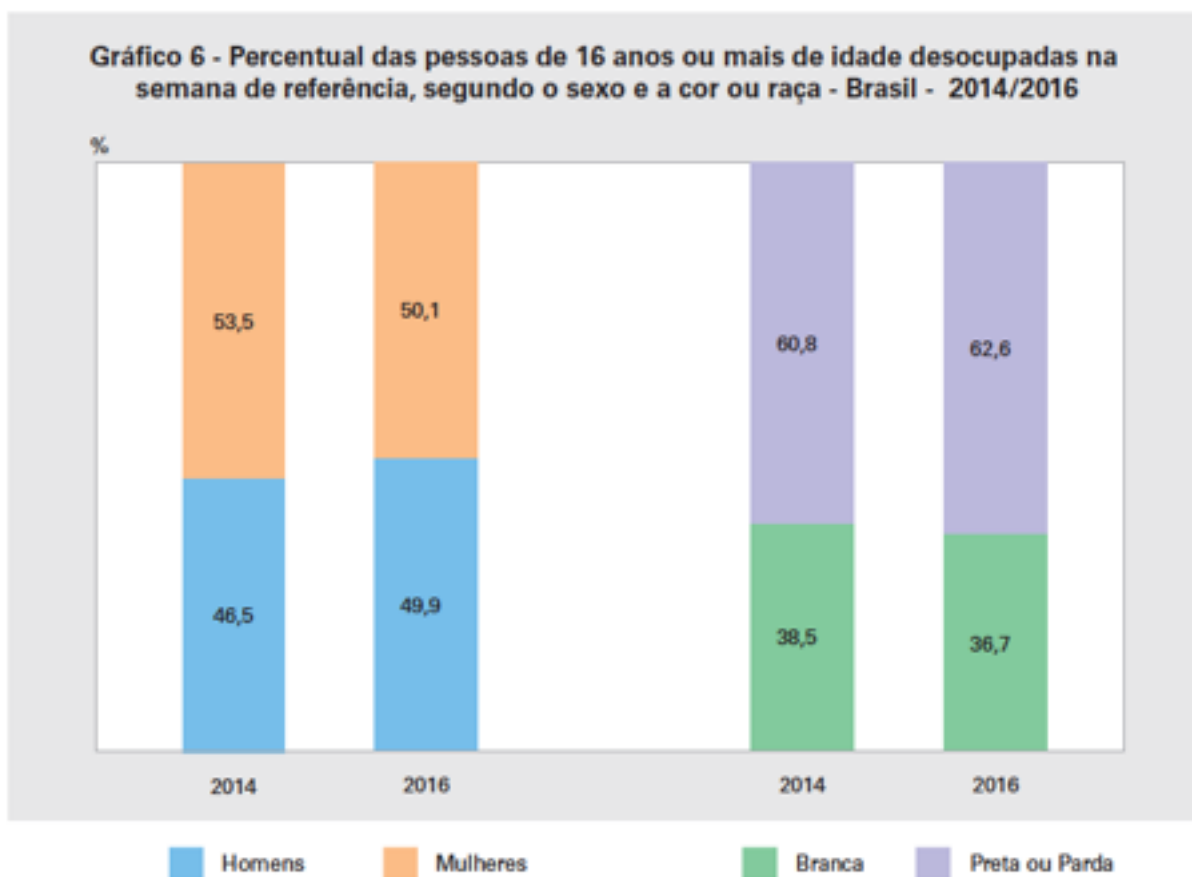
Como explanado, a filosofia da educação tem como objetivo a elaboração de teoria que possibilite uma reflexão acerca da realidade. Diante disso, questiona-se como está a realidade da educação quanto à raça, ao gênero e à classe econômica no Brasil. Para subsidiar a reflexão, pode-se iniciar apresentando os dados da *Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira - 2017*, produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A *Síntese dos Indicadores Sociais* tem por objetivo, como apresentado pela própria obra "retratar a realidade social do País a partir da análise de indicadores que contemplem a heterogeneidade da sociedade brasileira" (IBGE, 2017, Apresentação). Foi organizado tendo como eixo principal da desigualdade social e, também, aborda em todos os capítulos, as desigualdades de gênero, cor ou raça e grupos de idade. Teve como principal fonte de informação para a construção dos indicadores a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua de 2012 a 2016. A publicação é composta por: Apresentação, Introdução, Mercado de Trabalho (Efeitos da conjuntura econômica nacional sobre o mercado de trabalho; Estrutura do mercado de trabalho brasileiro por grupos populacionais específicos; Juventude e trabalho); Padrão de vida e distribuição de renda (Distribuição de renda; Pobreza monetária; Condições de moradia; Pobreza multidimensional); Mobilidade ocupacional e educacional (Mobilidade ocupacional; Mobilidade educacional) e Referências.

Retrata quanto ao tema Mercado de Trabalho que as desigualdades estruturais nas características da inserção dos trabalhadores nas relações de trabalho ainda são mantidas no desemprego e/ou na informalidade de grupos populacionais considerados mais vulneráveis como pretos ou pardos, mulheres e jovens. Já no padrão de vida e distribuição de renda é feita uma análise das desigualdades a partir de indicadores de distribuição do rendimento, acesso a bens e serviços (condições de moradia), pobreza monetária e pobreza multidimensional, por meio de indicadores que medem a desigualdade de renda, tais como: índice de Gini, índice de Palma, razão 20/20, dentre outros. Por fim, em mobilidade ocupacional e educacional são apresentadas informações sobre esse tema baseando-se no arcabouço teórico sobre desigualdade de oportunidades, usando os

dados do Suplemento de Mobilidade Sócio-Ocupacional da PNAD 2014. Entende que a compreensão do impacto da situação socioeconômica da família de origem e de outras características herdadas ou inatas (como sexo e cor ou raça) na determinação tanto da posição ocupacional quanto do nível educacional alcançado é uma forma de medir.

Inicia-se considerando os dados do mercado de trabalho de forma desagregada, isto é, separado em gênero, cor/raça e idade. O primeiro indicador diz respeito ao percentual de pessoas com mais de 16 anos que se encontram desocupadas no período de 2014/2016:



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2014/2016.

Nota: Não são apresentados resultados para amarelos, indígenas ou sem declaração de cor ou raça.

(IBGE, 2017, p 23)

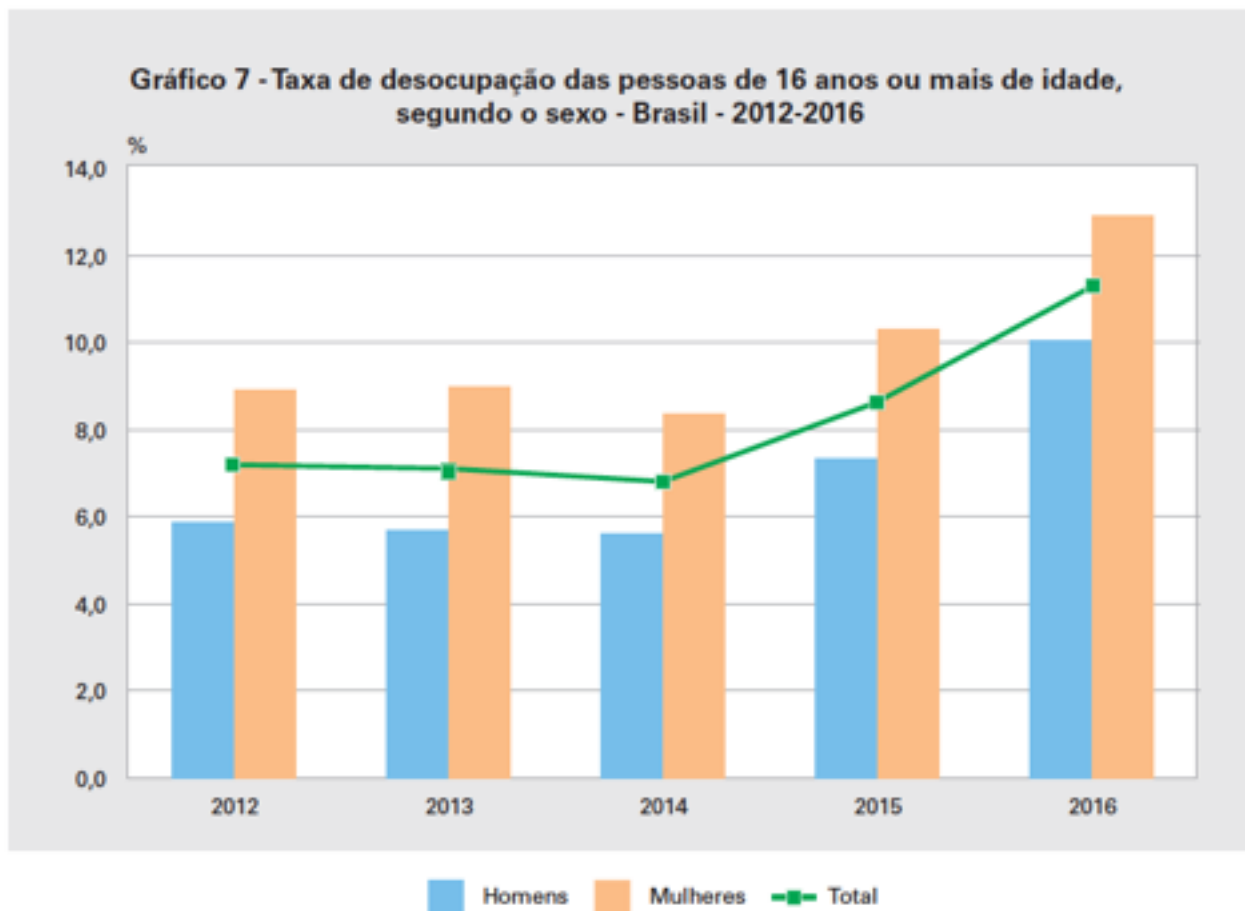
Verifica-se que o percentual de mulheres desocupadas é um pouco superior ao dos homens, inclusive havendo um certo incremento no percentual de homens desocupados e uma pequena diminuição no percentual de mulheres. Por outro lado, quando esses valores são desmembrados para se verificar quanto a cor/raça,

verifica-se, claramente, uma diferença em que a maior taxa de desocupados estão em pessoas pretas ou pardas.

O estudo traz uma informação relevante e que contribui para análise proposta pelo presente trabalho:

"O nível de ocupação é maior quanto mais alto é o nível de instrução, tanto para os recortes de sexo, como de cor ou raça. Em 2016, enquanto para a população ocupada que possuía nível superior completo, o nível de ocupação situou-se em 78,2%, para o nível sem instrução ou fundamental incompleto, este percentual foi de apenas 43,9%. A série histórica disponível evidencia o efeito da conjuntura econômica recessiva dos últimos dois anos com declínio em todos os níveis de instrução, não importando o recorte por cor ou raça. Entretanto, enquanto a população branca registrou redução de 60,2% para 58,7% (1,5 pontos percentuais), pretos ou pardos foram ainda mais atingidos, apresentando redução de 58,3% para 55,2% (3,5 pontos percentuais). Ou seja, apesar de apresentarem o nível de ocupação um pouco menor em toda a série, os pretos e pardos registraram, ainda assim, as maiores quedas. Entre a população desocupada as mulheres ainda eram maioria (50,1%), embora os homens tenham ganhado participação no ano final e alcançado resultado bastante próximo (49,9%). Já em relação à distribuição por cor ou raça, os pretos ou pardos constituíam-se na maior parte da população desocupada e, ainda assim, aumentaram a diferença em relação à população branca – 62,6% contra 36,7%, respectivamente, em 2016 (Gráfico 6)." (IBGE, 2017, p 23)

Considerando que quanto mais alto é o nível de instrução, maior é o nível de ocupação, pode-se questionar se as mulheres estão tendo acesso à educação. E quando possuem, de que tipo de educação se está falando, a quem essa educação serve? Para reforçar o que foi exposto, apresenta-se mais um gráfico de série histórica referente à taxa de desocupação para pessoas com 16 anos ou mais no período de 2012 a 2016 separado por gênero.



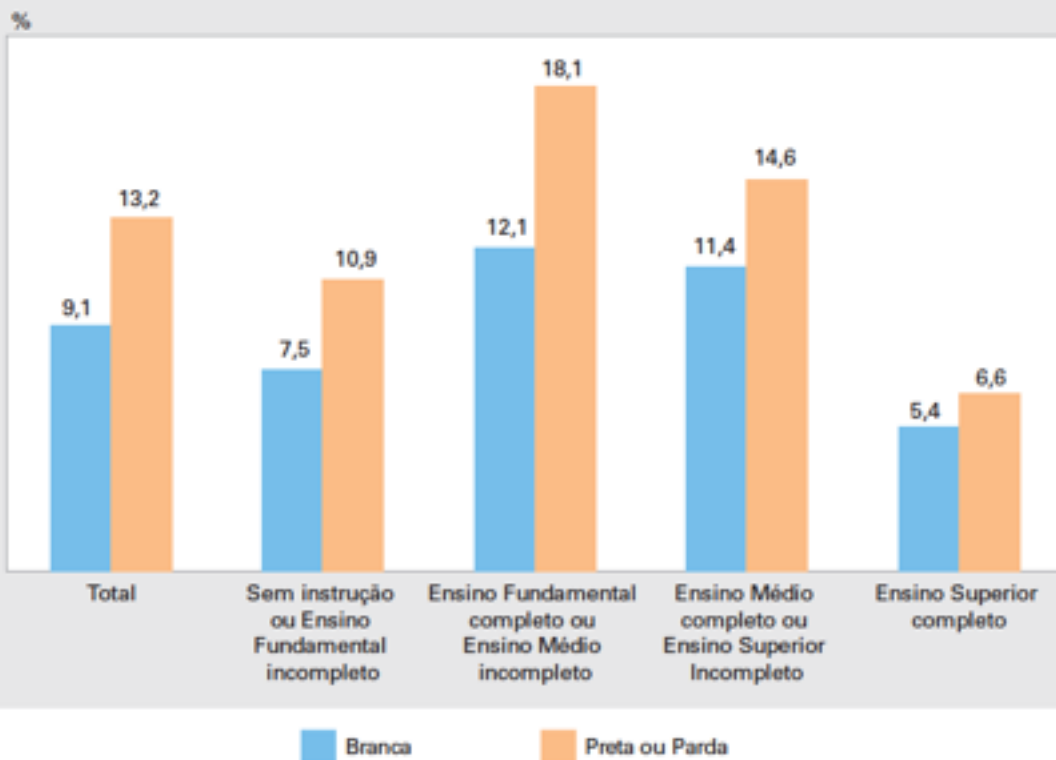
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2016.

(IBGE, 2017, p 24)

Mais uma vez, constata-se que a maior taxa de desocupação é para as mulheres. Apresentou um leve declínio em 2014 e um aumento nos demais anos, sempre sendo superior ao índice masculino.

Ao se pensar na taxa de desocupação por cor/raça e grau de instrução, o que se tem é o constante índice superior de desocupados entre aqueles que dizem pretos e pardos, independentemente do nível de instrução.

Gráfico 8 - Taxa de desocupação das pessoas de 16 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo os níveis de instrução - Brasil - 2016



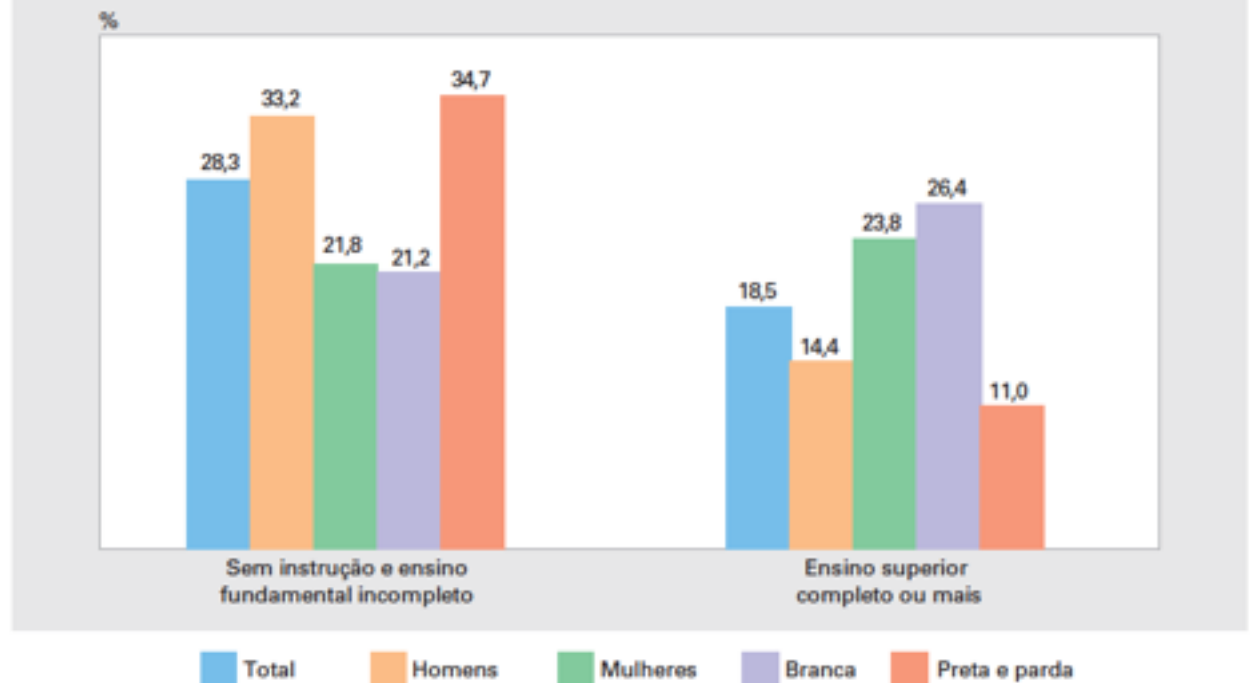
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016.

(IBGE, 2017, p 25)

O cenário de desigualdade e diferenças sociais, sejam elas, de cor/raça, gênero e classes econômicas constrói-se à medida que se estudam os dados. Consta-se que, independentemente do nível de instrução, o nível de desocupação entre pessoas pretas ou pardas é sempre superior aos das pessoas brancas.

A *Síntese dos Indicadores Sociais* revela, ainda, que se por um lado quanto maior o índice de instrução, maior o índice de ocupação, o gráfico abaixo revela que há um alto índice de homens ocupados sem instrução e ensino fundamental incompleto em relação às mulheres. Fato que leva ao incômodo de um preconceito de gênero: socialmente, é exigido mais das mulheres, no que tange ao grau de instrução, para ser aceita no mercado de trabalho do que de um homem:

Gráfico 10 - Proporção da população de 16 anos ou mais de idade ocupada na semana de referência, sem instrução e ensino fundamental incompleto e ensino superior completo ou mais, segundo o sexo e a cor ou raça - Brasil - 2016



(IBGE, 2017, p 31)

Esse gráfico aponta, ainda, para outras discriminações: o percentual de pessoas que se dizem pretas ou pardas sem instrução e ensino fundamental incompleto, mas que se encontravam ocupadas é elevado e decai drasticamente quando se considera o percentual de pessoas pretas e pardas com ensino superior completo. Pode-se questionar quanto à necessidade, desde muito novo, de trabalhar (geralmente em subempregos) e à entrada seletiva no ensino superior. Além disso, o percentual de pessoas brancas que possuem ensino superior completo ou mais é mais que o dobro do índice de pessoas pretas e pardas. Mais uma vez, questiona-se de que educação se está falando e a quem ela serve.

A *Síntese de indicadores sociais* traz um dado interessante: uma presença maior de mulheres no serviço militar e na Administração Pública, enquanto que o índice masculino era maior entre trabalhadores por conta própria e que contribuam para a previdência social. Pode-se pensar que, ao mesmo tempo há uma

diferenciação entre homens e mulheres na educação, essa mesma educação possibilita uma maior inserção das mulheres no mercado de trabalho, especialmente se a entrada é por uma via meritocrática, no sentido de ser aprovada num concurso público para ingresso em uma carreira. É um dos caminhos das mulheres para driblar a discriminação de gênero no mercado de trabalho. Cabe ressaltar que, ainda que o concurso público possibilite o ingresso de mulheres, as atuais pesquisas verificam que o encarecimento, ascensões em cargos mais elevados, fica prejudicado.

"Em 2016 a proporção de homens e mulheres em trabalhos formais estava equiparada, mas com pesos diferentes nas categorias que o compõem. Enquanto os homens apresentavam maior participação de trabalhadores por conta própria que contribuíam para previdência social (8,9%), as mulheres tinham maior representatividade entre militares e funcionários públicos (11,3%) – provavelmente com maior peso neste último." (IBGE, 2017, p 33)

E quando se pensa nos jovens, a realidade já exposta se mantém? A resposta é afirmativa. A realidade apresentada se faz presente novamente na juventude (caracterizada na faixa etária entre 16 a 29 anos). Mais uma vez, a mulher está em desvantagem com o homem. E novamente a situação se agrava ao analisar gênero e cor ou raça, isto é, a condição de uma mulher preta ou parda é ainda pior.

A análise do gráfico desperta vários questionamentos. Propõe-se o foco na dimensão *não estuda e não está ocupado*: em todas as faixas etárias, especialmente entre a faixa etária de 25 a 29 anos, o índice de mulheres que não trabalham e nem estudam é muito superior ao dos homens. Enfatiza-se que o índice de mulheres negras ou pardas ainda é superior ao das mulheres brancas. Quais são os critérios de inserção no mercado de trabalho? Quais são os critérios de admissão no ensino superior? Identifica-se que o ser mulher, dentre outras condições, tem sido um fator de exclusão tanto para ocupação quanto para os estudos.

Tabela 8 - Distribuição percentual de jovens de 16 a 29 anos de idade, por tipo de atividade na semana de referência, segundo as características selecionadas - Brasil - 2016

| Características selecionadas | Distribuição percentual de jovens de 16 a 29 anos de idade, por tipo de atividade na semana de referência (%) | | | |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------|-------------------------------|
| | Só estuda | Estuda e está ocupado | Só está ocupado | Não estuda e não está ocupado |
| Cor ou raça | | | | |
| Branca | 22,0 | 14,4 | 42,4 | 21,2 |
| Preta ou parda | 21,1 | 10,1 | 39,7 | 29,1 |
| 16 a 29 anos | | | | |
| Homem branco | 21,3 | 14,7 | 47,6 | 16,4 |
| Homem preto ou pardo | 20,0 | 11,0 | 48,1 | 20,8 |
| Mulher branca | 22,8 | 14,1 | 37,2 | 25,9 |
| Mulher preta ou parda | 22,2 | 9,2 | 31,0 | 37,6 |
| 16 e 17 anos | | | | |
| Homem branco | 68,4 | 17,0 | 5,3 | 9,4 |
| Homem preto ou pardo | 67,0 | 15,6 | 7,2 | 10,2 |
| Mulher branca | 72,3 | 11,9 | 3,2 | 12,6 |
| Mulher preta ou parda | 72,1 | 8,5 | 2,9 | 16,5 |
| 18 a 24 anos | | | | |
| Homem branco | 18,7 | 16,3 | 44,6 | 20,4 |
| Homem preto ou pardo | 15,5 | 11,9 | 46,7 | 25,9 |
| Mulher branca | 22,0 | 17,3 | 32,2 | 28,6 |
| Mulher preta ou parda | 18,7 | 10,7 | 28,4 | 42,3 |
| 25 a 29 anos | | | | |
| Homem branco | 3,9 | 11,3 | 71,0 | 13,8 |
| Homem preto ou pardo | 2,3 | 7,3 | 71,8 | 18,6 |
| Mulher branca | 5,1 | 10,6 | 56,8 | 27,5 |
| Mulher preta ou parda | 4,8 | 7,4 | 47,6 | 40,1 |

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016.

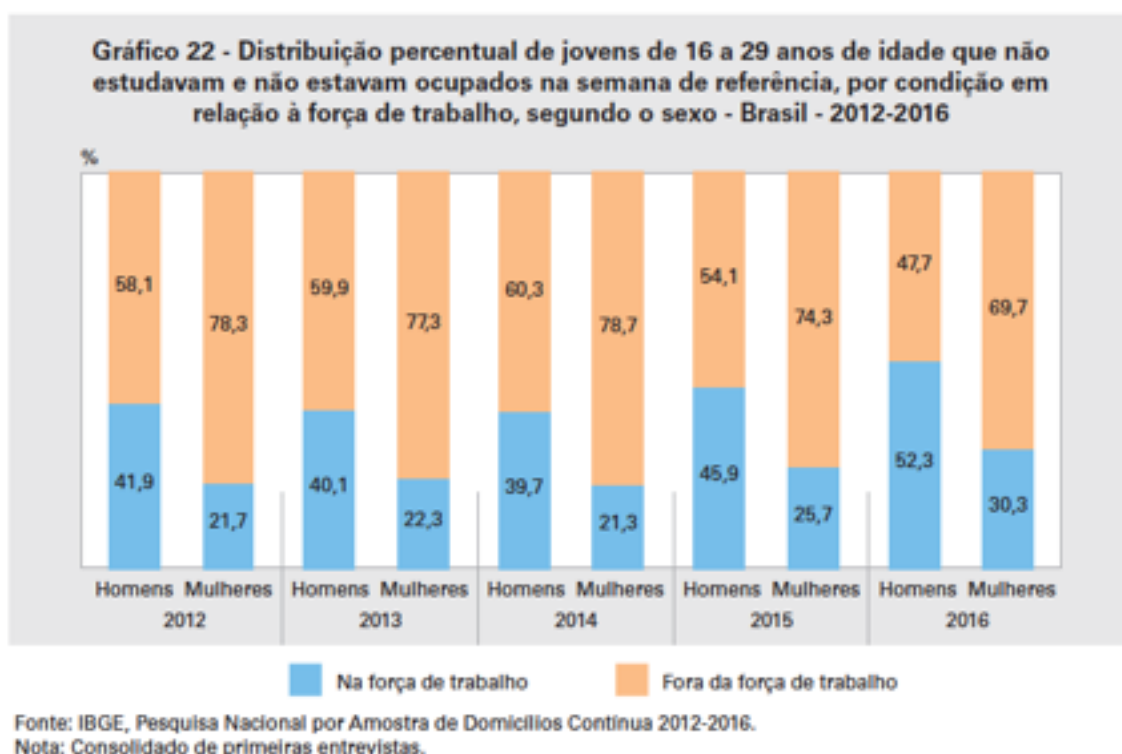
(IBGE, 2017, p 52)

Para contribuir com esse cenário desolador, quando se verifica o nível de ocupação e estudo para os jovens e desmembra-se esse dado por sexo e cor/raça, as desigualdades persistem:

"As desigualdades entre a população branca e a população preta ou parda, já identificadas por meio dos indicadores clássicos de mercado de trabalho, também se refletem entre os jovens. ...tanto a frequência escolar quanto o nível de ocupação são mais altos para os jovens brancos do que para os jovens pretos ou pardos. Consequentemente, o percentual de jovens que não estudavam nem estavam ocupados em 2016 era maior entre aqueles de cor ou raça preta ou parda (29,1%). Colocando lado a lado os resultados para os homens brancos e para os pretos ou pardos e, igualmente, para as mulheres brancas e para as pretas ou pardas, também se encontra maior incidência de jovens que não estudam e não trabalham nos grupos de cor ou raça preta ou parda, nos três recortes etários aplicados. A literatura tem amplamente documentado que tais desigualdades resultam não apenas do menor nível de instrução da população preta ou parda, como também de discriminação no mercado de trabalho.... Dito de outra forma, as mulheres

tinham, em 2016, 1,7 vezes mais chances que os homens de estarem não estudantes e não ocupadas.” (IBGE, 2017, p 51)

Para reforçar o que foi dito, de que há uma diferenciação - porque não se dizer, uma discriminação de gênero, raça ou cor - apresenta-se o gráfico com série histórica comparativa por gênero de jovens que não trabalhavam e nem estavam estudando:



(IBGE, 2017, p 54)

Mais uma vez, o percentual, no período de 2012 a 2016, de mulheres que não estavam trabalhando e nem estavam estudando era superior aos homens. Provavelmente, ao se realizar um novo recorte nesse dado quanto à raça e cor, os dados de discriminação se manteriam - maior percentual de jovens ocupados e estudando estaria concentrada nos homens brancos. É uma constatação possível a partir dos dados apresentados que a maior concentração de renda está em homens brancos.

Esse retrato da sociedade brasileira revela que não somos um povo tão igualitário e sem preconceitos. Há diferenciação por gênero, raça ou cor e consequentemente, classe econômica e social.

Um ponto que gera mais inquietação: conforme o levantamento estatístico do IBGE, há discriminação de raça ou cor, gênero e classe econômica social nos dados educacionais. Como isso pode acontecer? Afinal, a educação não tem como princípio a manutenção de um espaço neutro e igualitário para todos e todas que dela participam? Ver-se-á que esse fundamento não constitui um fato. A educação tende a replicar as condições sociais vigentes, inclusive em suas estruturas. É o que será apresentado, alguns mecanismos educacionais e sua relação na promoção de injustiças, visando à manutenção dos valores e interesses de uma classe dominante.

4. ALGUNS MECANISMOS EDUCACIONAIS E SUA RELAÇÃO PARA PROMOÇÃO DE INJUSTIÇAS

Como pode ser verificado pelo dados do IBGE, há uma diferenciação quando se considera raça/cor, gênero e classe econômica no mercado de trabalho, na educação fundamental e até no nível superior. Ao considerar a educação imersa no meio social, pode-se dizer que ela tende a replicar as condições sociais vigentes, inclusive processos e situações de discriminação. Mas como que isso ocorre? Será apresentado alguns mecanismos educacionais - currículo, livros didáticos e escola sem partido - e suas utilizações para promoção de injustiças e para manutenção dos valores e interesses de uma classe dominante.

4.1 Currículo

Para iniciar a reflexão quanto ao uso do currículo para a manutenção de um *status quo* vigente, transcreve-se um trecho da conversa que bell hooks teve com seu amigo filósofo Ron Scapp:

“Mais uma vez, nos referimos a uma discussão sobre o seguinte: se, para subverter a política de dominação em sala de aula, basta usar um material diferente ou é preciso ter um ponto de vista diferente, mais radical. Mais uma vez, você e eu, estamos dizendo que um assunto diferente e mais radical não cria uma pedagogia libertadora; que uma prática simples, como a de incluir uma experiência pessoal, pode ser mais construtiva e desafiadora do que o simples ato de mudar o currículo.” (hooks, 2013, p 198)

Por essa introdução, verifica-se que os interlocutores discutem sobre qual ponto é mais eficaz para subverter a política de dominação em sala de aula: usar material diferente ou ter uma prática diferenciada. Para os autores citados, o mais relevante é uma prática diferenciada do que o ato de simplesmente mudar o currículo. Essa discussão chama a atenção que o currículo também não é algo neutro.

Para corroborar com essa hipótese, utilizar-se-ão contribuições de Michael Apple em *Ideologia e Currículo*. Apple destaca-se como sendo um especialista em currículo norte americano e é considerado um teórico educacional. Possui como temas de trabalho educação e poder, política cultural, teoria e pesquisa do currículo, ensino crítico e desenvolvimento de escolas democráticas.

O autor chama a atenção que as escolas são usadas para finalidades hegemônicas, isto é, atua como mantenedora da situação por meio de transmissão de valores e tendências culturais econômicas, que são, supostamente, compartilhados por todos. Elege um número especificado de estudantes, identificados como competentes, para níveis elevados de ensino, com objetivo de se maximizar a produção de conhecimento técnico.

Depreende-se que a escola promove uma replicação das atividades cotidianas e encontra-se vinculada a princípios econômicos. Essa prestação de serviço escolar não é algo novo. Apple resgata a história e mostra o quanto o currículo escolar e o controle social andam juntos. Pontua que essa perspectiva vem de uma tradição norte americana, que a escola respondia os conflitos ideológicos e econômicos, tendo por base segmentos mais poderosos da população. O conhecimento para entrar nas escolas é selecionado. E claro, o educador profissional e a área do currículo têm um papel hegemônico intelectual nessa história.

“... os interesses sociais e econômicos que serviram como a base para a atuação dos mais influentes especialistas em currículo não eram neutros nem fortuitos. Eles incorporavam compromissos com estruturas econômicas e políticas educacionais específicas que, quando apostas em prática, contribuíram para a desigualdade. A política educacional e cultural e a visão da forma como deveriam operar as comunidades e de que deveria ter poderes nelas serviram de mecanismos de controle social.” (APPLE, 1979 p 97)

Para o autor, os mecanismos utilizados na vida escolar apresentam-se nas áreas de conhecimentos ensinados e nas regras e rotinas para manter a ordem. Apple também chama a atenção para a existência de um currículo oculto. Esse serve para perpetuar as normas de trabalho, obediência, pontualidade, sistema de avaliação e o controle de significados. Tudo isso tem por objetivo a preservação, ou mesmo, a criação de desigualdades sociais. Apple enfatiza que o poder e a cultura estão relacionados ente si, além de constituírem atributos das relações econômicas existentes.

As escolas não são entidades apartadas socialmente. Estão relacionadas a outras instituições (econômicas, políticas e culturais). E Apple diz que a escola é a parte menos poderosa nessa relação, e que as outras instituições produzem

desigualdades estruturais de poder e acesso a recursos que são replicadas no ambiente escolar.

Por outro lado, Apple diz que muitos educadores reproduzem certas ideias, mais baseados no senso comum e em argumentos em favor da comunidade do que necessariamente movidos por princípios que promovam discriminação de raça, gênero e classe econômica social. Entretanto, desconsideram as funções latentes envolvidas.

Para tornar a discussão mais palpável, o autor inicia dizendo que uma função tácita da escolarização é a transmissão de diferentes valores e tendências a diferentes populações escolares. Desta forma, se um grupo de estudantes é visto como futuros empresários ou outra classe profissional, a escola e, conseqüentemente, o currículo serão construídos a oferecer flexibilidade, opção e pesquisa. Agora, se os estudantes são identificados para trabalhos semi-especializados ou sem especialização, a vivência escolar focará pontualidade, asseio e formação de hábitos.

Para entender a quem pertence o conhecimento que é introduzido na escola, bem como o currículo, a pedagogia e o controle social, o referido autor diz que é necessária uma perspectiva histórica, uma vez, que o conhecimento vigente decorre de condições históricas específicas. Nesse movimento, o autor mostra o surgimento das escolas urbanas com seu papel “comunitário” e o exame da área do currículo. No papel “comunitário, a escolarização refletia a atitude do público nativo, que procurava aculturar o imigrante. Tratava-se de uma missão moral com o objetivo de eliminar a diversidade. Com o crescimento dos centros urbanos, e conseqüentemente da população, a escola tinha que ser mais eficiente e econômica. Como solução, veio a burocratização, isto é, a padronização dos procedimentos e currículos, que conduziu a um sistema conformista. As pessoas escolarizadas teriam os valores tradicionais da comunidade, normas e tendências de um trabalhador diligente, econômico e eficiente.

Apple enfatiza, por meio de fatos históricos, que a teoria e o desenvolvimento do currículo estão influenciados pela noção da “comunidade” ideal e por necessidades e mudanças econômicas. Cita Bobbit e Charters, primeiros membros mais importantes da área do currículo, que responderam à necessidade econômica de treinamento especializado da época por meio do uso de procedimentos do

mercado de trabalho. Com isso elaboraram uma teoria do currículo em que os objetivos educacionais se baseavam nas funções da vida adulta e, por conseguinte, nas necessidades da comunidade. Apple chama a atenção que para Bobbit o senso de comunidade era dado pela afinidade de pensamento : “... *Pensar e sentir e AGIR com o grupo como parte dele à medida que ele exerce suas atividades e se esforça para atingir seus fins.*” (Bobbit apud APPLE, 1979, p 107). Apple identifica que essa definição de comunidade apresenta um problema. Comunidade referia-se à ideia de homogeneidade e consenso cultural.

Dando prosseguimento ao percurso histórico, Apple identifica a ciência como a nova opção para justificar as diferenças, que agora seriam de inteligência, deixando de ser diferenças étnicas, de classe e raciais. Tudo isso com intuito de permanecerem ocultas decisões sociais e educacionais conservadoras. E o que a ciência, com suas aferições de inteligência, tinha a ver com a estruturação do currículo? Apple responde:

“O traço central da visão da estruturação do currículo que dominou o pensamento desses primeiros educadores, e de fato ainda domina o pensamento dos teóricos do currículo contemporâneo, era que o currículo precisava ser diferenciado para preparar indivíduos com inteligência e capacidade diferentes para uma multiplicidade de funções na vida adulta, diversas porém específicas. Esta é uma questão decisiva. Essas funções adultas diversificadas implicariam responsabilidades sociais *desiguais* que concederiam poder e privilégios sociais desiguais. Esses educadores acreditavam que os indivíduos portadores de alto coeficiente de inteligência eram mais virtuosos, mais dedicados ao trabalho e mais propensos a empregar seus talentos em benefício da sociedade que a maioria da população. Consequentemente, Thorndike e outros sustentaram que as visões desses indivíduos eram de maior significado social que a maioria. Por conseguinte, mereciam uma posição de destaque social e político.” (APPLE, 1979 p 114)

Para o espanto óbvio, Thorndike, psicólogo norte-americano da época, identificou os homens de negócios, o cientista e o advogado como aqueles que possuíam maior capacidade natural e alto coeficiente de inteligência. Eram os homens brancos e nativos dos Estados Unidos em oposição aos imigrantes do leste e sul da Europa e à população negra. A aparente neutralidade da ciência encobriu um problema, anteriormente, vinculado à ordem econômica e social para a nova roupagem de que há diferentes competências.

Apple conclui que a organização social daquela época não eliminava toda a diversidade. Tentavam manter essa diversidade controlada, com atuação limitada em

áreas que não ameaçassem a estabilidade social, o crescimento econômico e nem a produção de conhecimento especializado. Tudo sendo justificado pela autoridade da ciência, caracterizada por ser sistemática e neutra, que fornecia os princípios corretos e corroborava para estratificação social.

E a escola também foi influenciada. A linguagem científica fez-se presente nas salas de aula. Consideravam a forma da descrição científica melhor do que as anteriores, inclusive para relatar o que se passava ou deveria se passar nas salas de aula. Soma-se ainda que a linguagem explanatória utilizada pela ciência trazia em seu discurso quase que a capacidade de determinar causas e inferir razões do que acontecia dentro e fora de sala de aula. O terceiro ponto que o autor apresenta é de que essa linguagem trazia a possibilidade de melhor controle aos educadores, que podiam prever e manipular as situações e os alunos. O discurso científico passou a recriar o senso de comunidade, contudo, ainda ancorado na homogeneidade cultural e consenso de valores.

4.2 Livros didáticos

Verificou-se, anteriormente, que o currículo não constitui uma área neutra. Ele é utilizado como uma forma de manutenção da hegemonia dominante. Além do currículo, é possível identificar outros mecanismos de propagação e manutenção de desigualdades, especialmente no que tange a gênero, no comportamento escolar?

Antes de adentrar no questionamento proposto, resgata-se o artigo *Sexismo e Educação: Produção Teórica* das autoras Motta, Amorim e Nascimento (2016), que apresenta reflexões sobre o sexismo no livro Didático e em manuais de Educação Física. Primeiramente, as autoras pontuam que o sexismo corresponde a uma atitude de preconceito e discriminação fundamentada no sexo das pessoas. É por meio da distinção de papéis e condutas sociais que homens e mulheres são atingidos. Essa distinção caracteriza-se pelo estabelecimento de relações desiguais, a determinação de responsabilidades e tarefas por sexo por meio do processo de socialização, bem como, a associação de significados pejorativos a um dos gêneros. O sexismo acaba por restringir a vida daqueles que escolhem não seguir o papel social proposto.

Quando se pensa em socialização, a instituição escolar é uma das primeiras a ser considerada. Mas é possível identificar alguma presença de sexismo, e até violência de gênero, implicação mais grave do sexismo, na vida escolar? Para as referidas autoras a resposta é afirmativa e destacam para reflexão o livro didático. Desta forma, o livro didático constitui outro mecanismo para propagação e manutenção de desigualdades, especialmente no que tange a gênero, no comportamento escolar.

Os livros didáticos expressam o conhecimento que deve ser trabalhado pelos professores com seus alunos. Mas esse conhecimento não é neutro. Carrega a ideologia educacional, social e cultural vigentes. Conseqüentemente, replicam certas representações sociais. As autoras enfatizam que essas representações podem passar despercebidas e assumir a postura de papéis sociais que homens e mulheres devem assumir. Os livros didáticos trazem uma possibilidade de formação e constituição de identidade e papel social, vinculando-se a uma espaço de controle e poder. Por isso, as autoras dizem que seus conteúdos permanecem em constante território de disputa.

Motta, Amorim e Nascimento salientam que o governo federal brasileiro tem proposto medidas e ações que incentivam a introdução dos temas sobre discriminações de gênero na educação e nesses materiais, dentre elas, cita-se: O protocolo de colaboração para o combate à discriminação contra as mulheres na educação (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a inclusão na avaliação do LD do quesito que avalia as inúmeras formas de preconceito existentes (1996) e o Plano Nacional da Educação (2001) que previa a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio.

As autoras mostram que um primeiro passo para tratar essa problemática é perceber e reconhecer a presença do sexismo no ambiente escolar. Além disso, é necessário que essa temática seja abordada na escola:

"O sexismo ainda é um problema social crônico. As pessoas são segregadas em papéis sociais distintos de acordo com seu sexo e tem seu potencial humano e de desenvolvimento limitado por isso. A socialização para papéis distintos entre homens e mulheres é uma realidade que permeia toda a sociedade. Logo, ainda que os livros didáticos ofereçam um material livre de sexismos e outras formas de preconceito, isso não significa que o setor educacional estará livre de tal problemática, pois mesmo que a escola trabalhe no sentido de fomentar o respeito à igualdade entre todos e

de inúmeras formas, ainda assim ela é uma instituição que está inserida no corpus da sociedade, e como tal, sujeita as suas inclinações discriminatórias. O que vai ser decisivo para a mudança da realidade sexista é a forma como a comunidade escolar se relaciona com este problema.” (Motta, Amorim e Nascimento, 2016)

Ainda, para reforçar a relevância que os livros didáticos têm como mecanismos de propagação de valores e interesses, os autores Rosemberg, Moura e Silva (2009), em seu artigo *Combate ao sexismo em livros didáticos: Construção da agenda e sua crítica*, destacam o convênio entre Brasil, Argentina e México e a criação, em 1938, no Ministério das Relações Exteriores, da Comissão Brasileira Revisora de Textos de História e Geografia. Atualmente, o governo institucionalizou o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

Os referidos autores enfatizam que o olhar crítico para a mensagem que o livro didático estava passando foi, primeiramente, destacado pelos estudos feministas:

"A análise das imagens de "mulher", "relações de gênero", "sexismo", "estereótipos sexuais ou de gênero" nos LD, que se inicia nas décadas de 1960-1970, toma o LD seja como "informante" ou como "construtor" de mentalidades, no caso dos "papéis sexuais" ou das "identidades de gênero" conforme o período considerado. Porém, esta produção não se originou de grupos de pesquisa ou de educadores interessados primeiro nos LD: originou -se e se fixa como uma produção de acadêmicas e ativistas feministas que estão demarcando um problema social – a denúncia da "educação diferenciada" de meninas e meninos, o viés "sexista" na educação – e construindo agendas e estratégias políticas de combate à discriminação das mulheres." (ROSEMBERG, MOURA e SILVA, 2009, p 490)

Pontuam que a inserção do tema via estudos feministas trouxe consequências, dentre elas, a pouca produção acadêmica nessa área. Além disso, informam que o processo histórico da análise sexista em livros didáticos é marcada fragmentação, isolamento, descontinuidade e lacunas. Isso trouxe pouco aprofundamento das bases teóricas, metodológicas e o monitoramento das ações.

"Consultando várias bases de dados, notamos que predominam autorias que publicaram um único título sendo raras aquelas que revisitaram ou se mantiveram fiéis ao tema. Os canais de divulgação, muitas vezes, são alternativos, específicos ou secundários, sendo relativamente pouco frequentes os de maior prestígio ou que atingiriam formadores de opinião nas áreas disciplinares relacionadas aos LD sob análise. Notamos reduzido debate teórico e metodológico, crítica interna acadêmica ou política, além da pequena escuta de professores(as) e alunos(as) usuários(as) dos LD, escuta que vem penetrando a produção acadêmica e ativista, inclusive em

contexto escolar (Müller, 2006).” (ROSEMBERG, MOURA e SILVA, 2009, p 500)

Foram realizados alguns estudos quanto aos livros didáticos no Brasil. Aqueles que se referem ao primeiro período, assim denominados os que correspondem aos anos 80 obtiveram como resultados discriminações de sexo, manutenção de comportamentos tradicionais e passivos entre as mulheres, descrições caricatas, dentre outros⁴.

As pesquisas referentes ao tema sexismo e livros didáticos após o primeiro período até 2007 identificam permanências e algumas alterações. Os autores destacam que houve poucas pesquisas apresentadas nas reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa de Pós-graduação em Educação - Anped. Citam que, das 2.771 comunicações e 773 pôsteres, realizadas no período de 1998 a 2007, apenas 38 comunicações e 13 pôsteres trataram sobre livro didático, e apenas um cada categoria estudava sexismo. Identificaram como alteração, por exemplo, a inserção de História e Cultura Afro-Brasileira, por meio da Lei nº 10.639/03, propiciando a valorização da capoeira e dos orixás.

Destacam que esse assunto vem ganhando importância e que o Ministério da Educação possui uma Comissão de Avaliação de livros didáticos. Essa tem por função a análise do conteúdo disposto, verificando se apresenta alguma forma de discriminação de etnia e gênero, para exclusão do material. Por outro lado, há críticas quanto ao funcionamento e análise realizada por essa Comissão.

Diante do exposto, verifica-se que o livro didático não corresponde a um instrumento meramente fornecedor de conhecimento. Esse conhecimento vem acompanhado de valores, interesses que servem de replicadores de um *status quo*

⁴ "Os resultados não apresentam novidades diante do que vinha sendo enunciado no exterior: personagens femininos subrepresentados no texto e nas ilustrações (Pinto, 1981); merecendo menor destaque textual que os masculinos (Lins, 1983); pouco individualizados, sendo preferencialmente designados por função familiar (Pinto, 1981) e por apelidos, muitas vezes pejorativos quando negros (Jesus, 1986); frequentemente associados a contextos domésticos (Lajolo, 1982; Rego, 1976; Ribeiro, 1981); seus comportamentos e atributos são predominantemente de tipo passivo, frágil, submisso, servil, lábil (Eluf, 1979; Lajolo, 1982; Pinto, 1981; Lins, 1983); personagens femininas adultas mais frequentemente representadas como donas de casa, mães de família, sendo poucas as que exercem trabalho fora de casa (Rego, 1976; Eluf, 1979; Faria 1984; Nosella, 1979; Pinto, 1981; Ribeiro, 1981, Lajolo, 1982; Lins, 1983); predomínio do lazer feminino doméstico e passivo (Eluf, 1979; Ribeiro, 1981; Lins, 1983). O perfil masculino seria o oposto ao feminino, acrescido de qualidades e atividades intelectuais (Pinto, 1981). A caracterização de personagens pertencentes a outros segmentos étnico-raciais (Telles, 1987; Pinto, 1981; Jesus, 1986) evidencia exacerbação dos estereótipos: a personagem negra aparece especialmente como empregada doméstica (Pinto, 1981) e sem família (Jesus, 1986); a mulher índia como infantil, sensual, desocupada (Telles, 1987).” (ROSEMBERG, MOURA e SILVA, 2009, p 504)

vigente ou propostas de rompimento dessa tradição, introduzindo outras formas e possibilidades. O caminho ainda apresenta resistências e percalços, necessitando de maior atenção da comunidade acadêmica para realização de estudos e pesquisas. É relevante saber que o livro didático também não é um lugar neutro.

4.3 Escola sem partido

Nessa seção denominada *Alguns mecanismos educacionais e sua relação para promoção de injustiças*, identificou-se que o currículo e os livros didáticos não são elaborados e nem utilizados de forma isenta. Podem favorecer, propagar e manter a cultura, os valores de uma hegemonia dominante, que preza a manutenção de poder no homem branco e com condições econômicas mais favorecidas.

Nesse contexto de reflexão e instrumentos que influenciam o meio educacional, cabe uma reflexão sobre a Escola sem Partido. Contudo, é pré-requisito entender que esse assunto abarca duas categorias: primeiro, um movimento político, originado em 2004, tornando-se uma associação em 2015 por Miguel Nagib, Procurador do Estado de São Paulo; segundo, corresponde aos projetos de lei que surgiram a partir do movimento.

Conforme a definição do coordenador do movimento, Miguel Nagib: "EscolasemPartido.org é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior"(PROGRAMA escola sem partido, 2018).

Caracterizam a associação como informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária. Afirmam que a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras instrumentalizam o ensino para fins políticos, ideológicos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos. Lutam pela descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas; pelo respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes; pelo respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções; pelo apoio a iniciativas de estudantes e pais destinadas a combater a doutrinação ideológica, seja qual for a sua coloração; pela orientação do comportamento de estudantes e pais quanto à melhor maneira de enfrentar o problema; pelo

oferecerimento à comunidade escolar e ao público em geral análises críticas de bibliografias, livros didáticos e conteúdos programáticos; e pela promoção do debate e ampliação do nível de conhecimento do público sobre o tema.

Quanto aos projetos de lei, foram apresentados quase 60 estimulados pelo movimento. Destaca-se o projeto do senador Magno Malta ao Senado Federal, junto com uma consulta pública. O senador Magno Malta ingressou na carreira política em 1993, é senador federal pelo estado do Espírito Santo, filiado ao partido da República, além de ser pastor evangélico e cantor.

O projeto do senador Magno Malta foi apresentado em junho de 2016 sob o número projeto de lei do senado nº 193/2016. Tem por objetivo limitar a atuação dos professores para impedir que eles promovam suas crenças ideológicas e partidárias em sala de aula ou que incitem os estudantes a participarem de protestos populares. O projeto pretende, ainda, tipificar como crime quaisquer ações dos docentes que estejam contrárias ao projeto de lei, denominando-as como assédio ideológico em sala de aula.

Defensores do Programa Escola sem partido justificam a importância desse programa, pois

“em uma sociedade livre, as escolas não devem funcionar como centro de doutrinação, mas sim fornecer uma formação ideologicamente neutra e voltada ao aprendizado. O movimento afirma que existe um processo de doutrinação ideológica de cunho esquerdista muito forte nas escolas.” (PROGRAMA escola sem partido, 2018)

Antes de prosseguir com essa temática, é inevitável, frente ao que já foi posto no trabalho em relação aos dados sociais brasileiros, a falta de isenção tanto na elaboração no currículo, quanto o material didático, questionar se, de fato, em algum momento, é possível ter uma educação neutra.

E com essa perspectiva, encontra-se uma das críticas realizadas pelos especialistas em educação ao movimento, argumentando de que nada na sociedade é isento de ideologia. Enfatizam que essa proposta é baseada no conservadorismo, autoritarismo e fundamentalismo cristão. Além disso, o ex-procurador geral da República manifestou-se pela ilegalidade do projeto de lei, uma vez que a função de legislar sobre educação é da União. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, a Associação Nacional de História, a Associação Brasileira das Escolas Particulares também não concordam com o referido projeto de lei, pois o consideram

como uma grave ameaça às ciências, à educação, ao Estado laico e à liberdade de expressão. No campo internacional, o Conselho Nacional de Direitos Humanos também manifestou-se contrário.

Ainda para somar na reflexão sobre o tema, tem-se as ponderações de Gaudêncio Frigotto, filósofo, com doutorado em Educação: História, Política e Sociedade. Para esse autor:

"As teses do Escola sem Partido não podem ser entendidas nelas mesmas e nem como algo que afeta apenas a escola e os educadores. Pelo contrário, um olhar na perspectiva da historicidade dos fatos e fenômenos, vale dizer, das determinações mais profundas e menos visíveis que os constituem, indica-nos que se trata de algo já sedimentado nas relações sociais." (FRIGOTTO, 2017, p 18)

Frigotto desmascara o processo que está sendo encoberto pela proposições, ditas morais, da Escola sem Partido. Em sua coletânea *Escola "sem" Partido - Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*, retoma, brevemente, a história política brasileira e seus impactos sociais, bem como, pontua a influência de interesses internacionais, que convergem para permanência de um pensamento conservador e antidemocrático. Com esse cenário, as escolas públicas passam a ter apenas a função de adestrar e ensinar o que os organismos internacionais querem que se aprenda, deixando de educar para uma leitura autônoma da realidade social, econômica, cultural e política do país.

Para que isso ocorra, será disponibilizado para a sociedade a ideologia da neutralidade do conhecimento. Entretanto, um dos desdobramentos que se pretende é a redução do papel da escola pública de apenas instruir. O autor enfatiza que a hegemonia dominante esconde a privatização do pensamento e a oferece ao grande público sob a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência, compreendida pela classe detentora do capital.

O autor pondera que o conhecimento científico é político e isento de neutralidade. Afirma que se o objetivo é entender fenômenos da natureza e sociais, em sociedades cindidas em classes sociais com interesses conflitantes e antagônicos, o uso de métodos para apreendê-las, emergindo como resultados concepções de natureza e sociedade e de ser humano, não há o que se falar de neutralidade.

Por isso o autor conclui que:

"O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos."(FRIGOTTO, 2017, p 31)

Diante dessa breve exposição, verifica-se que instrumentos educacionais e propostas de políticas educacionais merecem estudo histórico, aprofundamento e análise crítica para sua melhor compreensão e desvelamento de suas reais intenções. Nesse caminho, reafirma-se o auxílio da filosofia da educação, que permite um olhar crítico e aprofundado da realidade, não se contentando com respostas dadas.

Na próxima parte do trabalho, apresentam-se as reflexões e vivências de bell hooks. O objetivo é conhecer uma forma de se ter uma educação libertadora, política e multicultural, que se coloca contra a propagação e manutenção de valores e cultura de um grupo dominante.

5. BELL HOOKS

O incômodo com a educação não é algo novo. Basta acompanhar os noticiários, discussões políticas, elaboração e implementação de políticas públicas e a preocupação dos pais em identificar boas escolas para seus filhos. O tema educação permeia o âmbito social, político e econômico. Esse enlace chega a ser tão profundo, que a educação pode passar a servir para fins de manutenção de um contexto social vigente, conforme foi identificado ao longo do trabalho.

Em busca de outras possibilidades de educação, encontrou-se a obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* da filósofa bell hooks.

5.1 bell hooks: formação acadêmica e produção teórica

bell hooks foi graduanda de Literatura Inglesa na Universidade de Stanford (1973), fez Mestrado na Universidade de Wisconsin-Madison (1976), conseguiu seu PHD na Universidade da Califórnia (1983) e tem uma vasta produção escrita⁵ entre livros e numerosos artigos acadêmicos.

⁵ Ain't I a woman?: Black women and feminism. Cambridge: South End Press, 1981; Feminist theory: From margin to center. Cambridge: South End Press, 1984; Talking back: Thinking feminist, thinking Black. Toronto: Between-the-Lines, 1989; Yearning: race, gender, and cultural politics. Toronto: Between-the-Lines, 1990; With Cornel West, Breaking bread: insurgent Black intellectual life. Cambridge: South End Press, 1991; Black looks: race and representation. Cambridge: South End Press, 1992; A Woman's Mourning Song. Writers and Readers, 1992; Sisters of the yam: Black women and self-recovery. Cambridge: South End Press, 1993; Outlaw culture: Resisting Representations. New York: Routledge, 1994; Killing rage: ending racism. New York: Holt, 1995; Art on my mind: visual politics. New York, The New Press, 1995; Reel to real: race, sex, and class at the movies. New York: Routledge, 1996; Bone black: Memories of girlhood. New York: Holt, 1996; Wounds of passion: a writing life. New York: Holt, 1997; Remembered rapture: the writer at work. New York: Holt, 1999; Justice: childhood love lessons. 2000; All about love: New visions. New York: Morrow, 2000; Feminism is for everybody: passionate politics. Cambridge: South End Press, 2000; Where we stand: class matters. New York: Routledge, 2000; Salvation: Black people and love. New York: Morrow, 2001; Communion: the female search for love. New York: Morrow, 2002; Teaching community: a pedagogy of hope. New York: Routledge, 2003; Rock my soul: Black people and self-esteem. New York: Atria Books, 2003; The will to change: men, masculinity, and love. New York: Atria Books, 2004; Space. 2004; We ar cool: Black men and masculinity. New York: Routledge, 2004; Soul sister: women, friendship, and fulfillment. Cambridge, Massachusetts: South End Press, 2005; Witness. 2006.; With Amalia Mesa-Bains, Homegrown: engaged cultural criticism. Cambridge, Massachusetts: South End Press, 2006; Belonging: a culture of place. New York: Routledge, 2009; Teaching critical thinking: practical wisdom. New York: Routledge, 2010; Appalachian elegy: poetry and place. Kentucky Voices Series. Lexington: University Press of Kentucky, 2012; Writing beyond race: living theory and practice. New York: Routledge, 2013.

Constata-se que hooks vem contribuindo significativamente nas discussões de interseccionalidade de raça, gênero e na problematização das relações opressivas que se encontram imersas no sistema capitalista. Enfatiza que há um interesse da classe dominante na permanência de um sistema de opressão e dominação de classes, que é, inclusive, replicado e transmitido nos processos educacionais.

Foram essas reflexões que serviram como pontes, inspiração para se analisar a realidade brasileira, especialmente no que tange à área educacional.

Antes de apresentar as contribuições da autora, faz-se necessário conhecê-la melhor. Afinal, a sua produção teórica advém de reflexões da sua prática educacional e da sua própria história de vida.

5.2 Um pouco sobre a história de bell hooks

bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins. Nascida em 25 de setembro de 1952 na cidade de Hopkinsville - Kentucky, Estados Unidos da América. O pseudônimo é em homenagem a sua bisavó e ao legado feminino. A escrita do seu pseudônimo é em letras minúscula, pois a autora pretende que a atenção seja no conteúdo que apresenta do que nela mesma⁶. É conhecida por ser uma teórica feminista, artista e ativista social.

Quando criança, no Sul dos Estados Unidos, viveu o *apartheid*⁷. Desta forma, durante o ensino fundamental, a escola era frequentada só por negros. As meninas negras de classes trabalhadoras só tinham direito a três opções de carreira: casar, trabalhar como empregada ou tornar-se professora de escola.

hooks escolheu a última opção - ser professora. Contudo, sempre acompanhada pela escrita. Tornar-se escritora era na realidade seu maior desejo. Considerava que o ato de lecionar seria mais uma retribuição à comunidade, enquanto que escrever seria um anseio particular e glória pessoal.

Nesse contexto de segregação racial vivido à época, enfatiza que o ato de educar era fundamentalmente político, baseado na luta antirracista, e que o processo de aprendizado caracterizava-se como revolução.

⁶ Em respeito a autora, o pseudônimo será escrito em letras minúsculas: bell hooks.

⁷ Manteve-se o termo que é utilizado pela autora em seu livro. Cabe destacar que *apartheid* correspondeu a uma política, realizada pela minoria de pessoas da raça branca, que promoveu a discriminação racial na África do Sul.

Recorda-se de como eram suas professoras do ensino fundamental, que em sua maioria eram mulheres negras, que tinham como objetivo nutrir intelectualmente aquelas crianças para que pudessem pensar por si próprias e colocarem-se contra a hegemonia branca vigente.

“Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, um pedagogia profundamente anti-colonial.” (hooks, 2013, p 10)

hooks lembra que a escola era um lugar de prazer, êxtase e alegria. Sentia-se parte ativa e integrante do processo de aprendizagem.

Mas tudo isso mudou após a integração racial. O conhecimento passou a ser sinônimo de pura informação, perdendo sua correlação com o modo de viver e se comportar, não correspondendo mais a luta antirracista. A escola branca visava a obediência e o ambiente político baseava-se em pressupostos racistas. Diante desse cenário, os professores brancos corroboravam com os estereótipos raciais e os alunos negros apenas respondiam e reagiam aos brancos. Consequentemente, a autora perdeu o gosto pela escola.

O cenário desolador da educação vivida por bell hooks não se modificou no ensino superior. Aprender consistia em obedecer à autoridade. A sala de aula era objeto de ódio, parecia mais com uma prisão, pois ficavam de castigo e a sala servia de local para realização de rituais de controle (dominação e exercício injusto de poder). As práticas didáticas eram regidas por esquemas fixos e absolutos. O entusiasmo era visto como um ato de transgressão. A única voz e presença que interessavam era a do professor. Nesse contexto, o ambiente era permeado de preconceitos e os negros estavam lá para provar que eram iguais aos brancos.

“De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer ou êxtase. A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender. Apesar disso, essa política já não era contra-hegemônica. O tempo todo, estávamos somente respondendo e reagindo aos brancos.” (hooks, 2013, p 12)

Mas havia um espaço que fugia a esse padrão: as aulas feministas. Foi nesse lugar que houve a primeira tentativa de se reconhecer as diferenças de classes e que se questionavam as práticas pedagógicas. Por meio dessas aulas, a pensadora discutia o enfoque dos privilégios de gêneros advindos da sociedade patriarcal e reconhecia que as mulheres eram privadas de certos direitos econômicos, e conseqüentemente, tendiam a ser pobres ou pertencer à classe trabalhadora.

A jovem hooks queria uma transformação social. Essas diferenças não podiam mais persistir. Acreditava que a mudança tinha que ser democrática, baseada na liberdade e na justiça para todos e que a vida cotidiana deveria refletir os valores e hábitos do compromisso com a liberdade.

No momento em que questionava a política da dominação, o impacto do racismo, do sexismo, da exploração de classe e da colonização que ocorre dentro dos Estados Unidos, bell hooks conheceu a obra de Paulo Freire. Imediatamente, identificou-se com os camponeses marginalizados, com os irmãos e irmãs negros da Guiné-Bissau. Conforme diz a autora, Freire tornou-se seu guia e mestre. E com ele aprendeu a relevância da conscientização em sala de aula: pensar criticamente sobre si mesmo, identidade e das circunstâncias políticas. Desta forma, todos tomam posse do conhecimento e a *práxis* é ação e reflexão sobre o mundo a fim de modificá-lo.

Verificou que a maneira de ensinar de Paulo Freire exemplificava sua teoria pedagógica. Além disso, a obra freiriana deu-lhe uma linguagem para construir uma identidade na resistência. A pensadora verificou uma conexão entre o processo de descolonização afro-americanos que vivem dentro da cultura da supremacia branca dos Estados Unidos e a insistência de Freire na conscientização.

Contudo, hooks tem algumas críticas à Paulo Freire referente ao sexismo da linguagem e construção de um paradigma falocêntrico da libertação (liberdade e experiência da masculinidade patriarcal estão ligadas). Inclusive, a autora destaca que teve oportunidade de compartilhar essas críticas com o próprio Paulo Freire, que as acolheu.

bell hooks inspirou-se, além das suas professoras negras do ensino fundamental, do pensamento feminista sobre pedagogia radical e da pedagogia crítica de Paulo Freire, nos ensinamentos do mestre zen budista Thich Nhat Hanh.

Para o mestre zen a prática e a contemplação não estão dissociadas e a prática deve ser dirigida primeiro a si próprio. A partir disso, ficou mais nítido para a pensadora a necessidade de se ligar a consciência à prática, ou seja, união mente, corpo e espírito. Nesse contexto, o aprendizado passa a ter uma abordagem holística, o professor é visto como médico ou curador e os participantes ocupam um papel ativo.

hooks exercitando o pensar criticamente sobre si mesma, a contemplação de sua prática e o desejo de ser escritora não se identificou com o lugar de professora. Esse distanciamento, auxiliou-a a ser mais flexível nesse papel, permitindo-a questionar e criticar pontos que necessitam de aprimoramento e mudanças.

A autora pondera que o percurso docente não foi e não é fácil. Deparou e depara-se com muita dor. Para lidar com isso, seu refúgio é a teorização. Por meio dela imagina futuros possíveis, um lugar onde a vida podia ser diferente. Com isso, considera que a teoria pode ser um lugar de cura. E tal como seu inspirador zen budista, considera que a prática e a teoria caminham juntas.

No início, a luta da escritora era acabar com o racismo, entretanto, diante da ascensão da supremacia branca, o crescente *apartheid* social e econômico, sua luta atualizou-se para o fim do racismo, fim do sexismo e da opressão sexista e erradicação dos sistemas de exploração de classe.

“Hoje, assistindo à ascensão da supremacia branca e ao crescente *apartheid* social e econômico que separa brancos e negros, ricos e pobres, homens e mulheres, juntei à luta pelo fim do racismo um compromisso com o fim do sexismo e da opressão sexista e com a erradicação dos sistemas de exploração de classe.” (hooks, 2013, p 41)

Na perspectiva da *práxis* e após realizar essas reflexões sobre o mundo, agora é momento de agir para modificá-lo. E com esse intuito, hooks engaja-se nos diálogos públicos e mostra que é possível um encontro por meio do diálogo. Enfatiza a importância de se considerar todos os atos que cruzam fronteiras, isto é, ações que não replicam ou reforçam os valores e a cultura da hegemonia branca, a fim de que os preconceitos possam ser questionados e modificados.

5.3 bell hooks e a educação como prática da liberdade

Todo esse incômodo e sofrimento vivido pela filósofa levou-a a transgredir tanto na prática quanto na produção de seus escritos. Sua insatisfação foi tamanha que produziu um livro, cujo título enfatiza o ato de transgredir: "*Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*". O título em si é provocativo e seduz a leitora e o leitor, pois algumas questões emergem de imediato: transgredir?; transgredir o quê?; será ensinado a transgredir?; a procura é por uma educação que visa uma prática da liberdade, isto quer dizer que a educação vigente aprisiona?; a educação vigente não é libertadora?

O livro data de 1994, sendo a primeira tradução para o português realizada apenas em 2013. Destina-se tanto para um público de alunos quanto para de professores. bell hooks percebe esse livro como uma forma de partilhar ideias, estratégias e reflexões críticas para constituir uma prática pedagógica. A autora deixa claro que não se trata de oferecer modelos. Trata-se, sim, de uma intervenção que se contrapõem à desvalorização da atividade do professor e sugere mudanças nas práticas de ensino vigentes. Corresponde a ensaios de celebração que possuem como cerne o prazer de ensinar como ato de resistência. Ensaios que são testemunhas da educação como prática da liberdade, bem como de renovação e rejuvenescimento das práticas de ensino, contrapondo-se a educação vigente baseada na replicação e manutenção dos valores e da cultura hegemônica branca.

Diante das duas situações vivenciadas pela pensadora, uma quando era criança com suas professoras negras e a escola após a integração racial, identificam-se dois tipos de educação, uma educação como prática da liberdade e outra que só trabalha para reforçar a dominação (hegemonia branca). Mas o que é essa cultura de dominação, a hegemonia branca ou a manutenção do *status quo*?

bell hooks chama a atenção de que a cultura de dominação está inserida nos indivíduos. O sistema de dominação, que impera o racismo, sexismo, exploração de classe e imperialismo, coloca como sinônimo de liberdade o materialismo, incute que a dominação é "natural" e que os fortes e poderosos governam os fracos e impotentes. Esse mesmo sistema tem resgatado o nacionalismo estreito, o isolacionismo e a xenofobia, em detrimento do desenvolvimento de uma perspectiva mundial. A nova direita propõem ordem ao caos e um retorno ao passado idealizado.

Soma-se ainda, o reforço dos papéis sexistas na família sob o argumento de que as tradições são estabilizadoras e trazem segurança.

“Mas o que testemunhamos hoje em dia na vida cotidiana não é uma avidez, por parte de pessoas próximas e distantes, de desenvolver uma perspectiva mundial, mas sim uma volta ao nacionalismo estreito, ao isolacionismo e à xenofobia. A Nova Direita e os neoconservadores costumam explicar essas mudanças como uma tentativa de impor ordem ao caos, de voltar a um passado (idealizado).” (hooks, 2013, p 43)

Essas cultura da dominação promove vícios de mentira e negação. A autora cita como exemplos de mentira, sentenças do tipo: racismo não existe mais, há oportunidade social para todos, o movimento feminista transformou a sociedade, os homens tornaram-se vítimas das mulheres dominadoras. A situação agrava-se na medida em que o coletivo nutri-se dessas falácias e de desinformação, que diminuem sua capacidade de enfrentar a realidade, bem como a vontade de intervir e mudar as circunstâncias da injustiça.

Soma-se ainda, que a informação é tratada como produto a ser consumido. O conhecimento é sinônimo de pura informação.

Com isso, têm-se limitadores a serem vencidos: a hegemonia branca e a perpetuação da supremacia da cultura branca.

Nesse sistema de educação hegemônica, hooks enfatiza que o professor encontra-se num lugar de objetificação, determinado pelas estruturas educacionais burguesas, e que promovem a depreciação da noção de integridade. Ou seja, ocorre a cisão mente e corpo, uma compartimentalização, separação dualista público e privado, que não há nenhuma ligação. Assim, há uma lacuna entre a prática de vida, hábitos de ser e os papéis professorais.

Assim, a filósofa descreve a identidade do professor “tradicional” como indivíduo inteligente, contudo instável do ponto de vista emocional. Tem como melhor lado o trabalho acadêmico, sua atuação na sala de aula caracteriza-se pelo exercício de autoridade e pela presença de uma mente objetiva, que está livre de experiências e parcialidades, sumiço do eu, ausência da autoatualização do professor.

E quanto aos professores universitários, qual é a expectativa que se tem deles? O que se espera dos professores universitários são as publicações de trabalhos científicos. Ninguém espera deles que se dediquem apaixonadamente ao ensino. O que se tem é ausência de palavras como paixão, amor no meio

acadêmico. Desta forma, professores que amam seus alunos e são amados por eles, não são vistos com bons olhos na academia.

A sala de aula é sempre a mesma, lugar estático, são adotadas inúmeras regras como modos de expressão de poder, as aulas começam e terminam em determinado horário, em que prevalece um modelo fabril de ensino e professores e alunos podem se tornar cúmplices, pois ambos têm medo de perguntar. As salas de aula possuem como norma o hábito de repressão.

A autora destaca que a universidade poderia auxiliar a desmascarar as inverdades e nutrir a sociedade de informações. Contudo, ressalta que o ambiente acadêmico encontra-se ultrapassado e corrupto, pois apresenta maneiras de conhecer a realidade forjadas pela história e contaminadas por relações de poder.

“Habitamos instituições reais onde pouquíssimas coisas parecem ter mudado, onde há pouquíssimas mudanças no currículo, quase nenhuma mudança de paradigma, e onde o conhecimento e informação continuam sendo apresentados da maneira convencionalmente aceita.” (hooks, 2013, p 191)

Mas qual é a expectativa que se tem dos professores? O que se espera dos professores universitários são as publicações de trabalhos científicos. Ninguém espera deles que se dediquem apaixonadamente ao ensino. O que se tem, ou melhor, verifica-se a ausência de palavras como paixão, amor no meio acadêmico. Desta forma, professores que amam seus alunos e são amados por eles, não são vistos com bons olhos na academia.

Como outra possibilidade de intervenção social, a pensadora propõe a educação como prática da liberdade. Trata-se de uma estratégia que se opõe aos valores ensinados pela classe dominante. Tem suas origens nas pedagogias anticoloniais e no pensamento crítico feminista. Desta forma, as práticas pedagógicas da autora questionam as parcialidades que reforçam o sistema de dominação e buscam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos.

Para ela, o questionar as parcialidades é de ir além das fronteiras do “aceitável”, é ter um comportamento transgressor. A transgressão é o movimento contra as fronteiras que preservam a manutenção da hegemonia dominante, ou seja, é ir e para além delas. É por meio dessa transgressão que a escritora transforma a educação na prática da liberdade. Mas o que bell hooks propõe com uma educação como prática da liberdade?

A educação como prática da liberdade configura-se por um jeito de ensinar, em que qualquer um pode aprender e faz com que todos sejam participantes ativos. Ressalta que é mais fácil para professores que crêem que sua vocação tem um aspecto sagrado, uma vez que o professor responde ao ser de cada um. O ensino ocorre de forma que respeita e protege a alma dos alunos, com isso o aprendizado é mais profundo e mais íntimo.

A educação como prática para liberdade não é uma posição politicamente neutra. Para a autora, trata-se de uma pedagogia engajada, uma vez que corresponde a uma expressão de ativismo político. O comprometimento independe de classe, raça, gênero ou posição social. Basta que se tenha a capacidade de pensar criticamente sobre o ser e a vida para que se possa progredir, mudar e crescer.

“Meu compromisso com a pedagogia engajada é uma expressão e ativismo político. Pelo fato de nossas instituições educacionais investirem tanto no sistema de educação bancária⁸, os professores são mais recompensados quando seu ensino não vai contra a corrente. A opção por nadar contra a corrente, por desafiar o *status quo*, muitas vezes tem consequências negativas. E é por isso, entre outras coisas, que essa opção não é politicamente neutra.” (hook, 2013, p 267)

A educação libertadora e a pedagogia engajada caracterizam-se pela vontade de saber e vontade de vir a ser.

Para melhor compreensão e apresentação didática, desmembrou-se as contribuições da autora em temas. Contudo, todos estão vinculados entre si e em constante construção, pois variam conforme a necessidade de cada relação, momento e contexto.

5.3.1 Ato de ensinar / Sala de aula e Comunidade de aprendizagem

hooks chama a atenção para o ato de ensinar como um ato teatral em que há o espaço para mudanças, interação com a plateia, reciprocidade e todos se tornam partes ativas no aprendizado. O aprendizado ocorre por meio da partilha de

⁸ Sistema de educação bancária é um termo cunhado por Paulo Freire que se caracteriza por ser uma rotina de linha de produção, em que os alunos são apenas consumidores passivos. Isto é, o estudante consome a informação dada por um professor e será avaliado pela sua capacidade de memorizá-la e armazená-la.

informações. O conhecimento gerado tem estreita correlação com o modo de viver e se comportar.

A autora acredita que a sala de aula é um lugar de entusiasmo, de prazer, de empolgação e divertimento e, caso, esteja um tédio, deve-se usar estratégias pedagógicas para alterá-la. Desta forma, as práticas pedagógicas devem ser flexíveis, a fim de possibilitar mudanças espontâneas de direção.

O poder da sala de aula libertadora está no processo de aprendizado, isto é, o uso da reflexão crítica e a criação de uma comunidade. Constrói-se uma comunidade de aprendizagem, quando todos são iguais na medida que estão todos comprometidos com a criação de um contexto de aprendizagem. Nela o entusiasmo é afetado pelo interesse de um pelos outros, o esforço é coletivo e o espaço é comunitário. bell hooks enfatiza que a comunidade de aprendizado é aquela em que se ouve a voz um dos outros e se reconhece a presença. Conseqüentemente, a sala de aula torna-se dinâmica e fluida.

A sala de aula passa a ser diversa, portanto apresenta tensões. Para facilitar e possibilitar a diversidade, a autora orienta que devam ser explicados a filosofia, a estratégia e a intenção do curso. O professor tem que deixar de lado a afirmação imediata, praticar a compaixão, falar de mudanças de paradigmas e sobre o desconforto que ela pode causar.

Para auxiliar esse processo de mudança, a autora aponta a pedagogia transformadora. Essa visa um contexto democrático, em que todos tem responsabilidade de contribuir, sempre atentando-se para manifestações da política de dominação reproduzidas no contexto educacional.

Mas nesse lugar democrático, os alunos se sentem mais livres para falar e responder. A autora enfatiza da necessidade de se praticar a compaixão, pois a nova forma de pensar pode gerar desconforto.

A comunidade de aprendizado reconhece o valor de cada voz individual. A autora chega a exemplificar dizendo que solicita que os alunos tenham um diário de sua aula e pede que registrem parágrafos e compartilhem uns para os outros. Ressalta que nem sempre a aula progride tão rápido quanto poderia ao se considerar um contexto menos homogêneo.

Ao continuarem propor uma educação como prática da liberdade, a filósofa e seu amigo, Ron, pontuam a necessidade de considerar a presença do corpo na sala

de aula. Atualmente, o ambiente escolar solicita o contrário, uma cisão entre mente e corpo. hooks enfatiza que só pela sua presença, como mulher e negra, esse corpo é lembrado, e seu amigo, destaca a necessidade de que sendo do sexo masculino e branco, precisa levar em conta a história que o levou até ali e criticá-la.

“A pedagogia libertadora realmente exige que o professor trabalhe na sala de aula, que trabalhe com os limites do corpo, trabalhe tanto com esses limites quanto através deles e contra eles: os professores talvez insistam em que não importa se você fica em pé atrás da tribuna ou da escrivaninha, mas isso importa sim.” (hooks, 2013, p 184)

Ambos criticam a academia: “Acho que um dos incômodos silenciosos que rodeiam o modo como um discurso sobre raça e gênero, classe social e prática sexual perturbou a academia é exatamente o desafio a essa cisão entre mente e corpo.” (hooks, 2013, p 183)

hooks e Ron ressaltam a necessidade de se considerar a presença do corpo, além do que foi exposto. O retorno ao estado de presença no corpo permite que se desconstrua o arranjo determinado pelo poder que nega a subjetividade a alguns grupos e possibilita a outros. O reconhecimento da subjetividade e os limites da identidade faz com que se rompa a objetificação, tão necessária a cultura de dominação.

“É fascinante ver como o mascaramento do corpo se liga ao mascaramento das diferenças de classe e, mais importante, ao mascaramento do papel do ambiente universitário como local de reprodução de uma classe privilegiada de valores, do elitismo.” (hooks, 2013, p 188)

Tal como se faz necessária a presença do corpo para se transpor barreiras, a voz de cada um ocupa um espaço e deve ser ouvida. A autora pontua que tal como o desejo, a língua rebenta não se permite ficar dentro de fronteiras no sentido de que o pensamento, palavras invadem no foro mais íntimo e criam raízes. Chama a atenção também do vínculo existente entre línguas e dominação. A língua enquanto um espaço onde se torna sujeito e a língua do opressor. Exemplifica dizendo que o inglês padrão é a língua da conquista, da dominação e não a do exílio. O inglês oculta a perda de vários idiomas.

“... sei que não é a língua inglesa que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num

território que limita e define, como a torna uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar.” (hooks, 2013, p 224)

Tem-se que na perspectiva hegemônica, em que o pensamento é reinante, que não há dignidade na experiência da paixão, pois sentir é uma marca de inferioridade, as ideias são mais importantes que a língua. Contudo a autora propõe:

“Numa palestra em que eu talvez use o vernáculo negro do Sul, o dialeto específico de minha região, ou em que talvez use pensamentos muito abstratos aliados à fala simples e comum, respondendo a um público diversificado, proponho que não necessariamente tenhamos de ouvir e conhecer tudo o que é dito, que não precisemos “dominar” ou conquistar a narrativa como um todo, que possamos conhecer em fragmentos. Proponho que possamos aprender não só com os espaços da fala, mas também com os espaços de silêncio; que, no ato de ouvir pacientemente outra língua, possamos subverter a cultura do frenesi e do consumo capitalistas que exigem que todos os desejos sejam satisfeitos imediatamente; que possamos perturbar o imperialismo cultural segundo o qual só merece ser ouvido aquele que fala inglês padrão.” (hooks, 2013, p 232)

“Tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua.” (hooks, 2013, p 233)

A filósofa relata que o inglês padrão tem sido usado para silenciar e censurar. Por outro lado, esse mesmo inglês padrão, quando focado como um potencial espaço de resistência, passou a ser o modo de recuperação do poder pessoal dos negros escravizados dentro de um contexto de dominação. Mas essa apropriação ocorreu por meio de uma reinvenção para além das fronteiras da conquista e da dominação. A língua passa a ser uma contralíngua, em que se tem mensagem de resistência nas músicas criadas pelos escravos, bem como a construção gramatical das frases. Essa transformação possibilitou a resistência a supremacia branca, bem como, o desenvolvimento de um espaço para produção cultural e epistemologias alternativas. Para os dias atuais, cita-se o *rap*.

Para que essa fala tenha espaço e possa ser ouvida, hooks chama atenção para mais uma barreira a ser ultrapassada: o sistema de recompensas e punições na sala de aula. Exemplifica contando que na sua época de faculdade, preceitos da classe burguesa moldavam e informavam as práticas pedagógicas e a etiqueta social na sala de aula. Essas regras não eram ditas abertamente, mas eram ensinadas pelo exemplo e reforçadas por um sistema de recompensas. O silêncio e a obediência à autoridade eram as condutas valorizadas em sala de aula. Por outro lado, falar alto, demonstrar raiva, expressar emoções, ri eram condutas inapropriadas, e normalmente vinculados a pessoas de classes inferiores.

“Os alunos são frequentemente silenciados por meio de sua aceitação de valores de classe que os ensinam a manter a ordem a todo custo. Quando a obsessão pela preservação da ordem é associada ao medo de “passar vergonha”, de não ser bem-visto pelo professor e pelos colegas, é minada toda possibilidade de diálogo construtivo. Embora os alunos entrem na sala de aula “democrática” acreditando que têm direito à “livre expressão”, a maioria deles não se sente à vontade para exercer esse direito.” (hooks, 2013, p 237)

hooks chama a atenção que a diferenciação de classes dentro da sala de aula é uma replicação da situação social vigente, que quer ser mantida pela classe dominante. Isso ocorre porque a dominadores não querem dividir seu poder e consequentemente, não querem outros partícipes.

hooks destaca que classe social é muito mais do que a condição econômica da pessoa. Corresponde ainda a valores, pontos de vista e interesses. Diz que há um pressuposto de que alunos e classes “indesejáveis” são encorajados a abrir mão de suas raízes para assimilar os valores, jeitos, cultura da classe dominante e assim serem aceitos. Caso contrário, são excluídos. Tal situação, faz com que se crie danos psíquicos, que alguns alunos não consigam terminar os estudos por conta das contradições entre o comportamento necessário para dar certo na academia e os comportamentos que tem com a família, amigos, na sua comunidade.

Como estratégia para romper com os pressupostos da hegemonia burguesa presente na sala de aula, as pessoas de classes trabalhadoras adquirem poder quando ocupam o lugar de agentes, participantes ativos do processo pedagógico. E para a autora qual seria a solução? Mais uma vez, a criação de comunidade de aprendizagem. Nesse espaço, as pessoas são reconhecidas, valorizadas, possuem voz e são ouvidas.

“Uma das estratégias foi a ênfase na criação, dentro das salas de aula, de comunidades de aprendizado onde a voz de cada um possa ser ouvida, a presença de cada um possa ser reconhecida e valorizada.” (hooks, 2013, p 245)

E como conjugar a fala de tantos sem permitir que se caia num lugar comum? A própria autora esclarece dizendo que encontrar a própria voz não pode ficar restrita a uma compreensão superficial do ato, caracterizada pela crença da democratização voz, em que todos tem o mesmo tempo para falar e suas palavras são igualmente valorizadas. Trata-se, sim, do reconhecimento da singularidade de

cada voz e possibilitar a criação de um espaço para que todas as vozes possam ser ouvidas, uma vez que todos os alunos são livres para falar. A autora considera que a partilha de experiências e narrativas em sala de aula ajuda estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado. É nesse momento, que se constata que as pessoas possuem origens e ponto de vistas diferentes.

hooks propõe que o professor entre de corpo e pensamento em sala de aula. Aqui não é possível a pseudo separação entre mente e corpo. Afinal, não se precisa negar eros e o erótico para que o aprendizado ocorra. Um exemplo de que não precisa ocorrer a cisão é a pedagogia crítica feminista, que reconhece a necessidade de se estar presente por inteiro, subvertendo a cisão entre mente e corpo.

“A educação feminista para consciência crítica se arraiga no pressuposto de que o conhecimento e o pensamento crítico na sala de aula devem informar nossos hábitos de ser e modos de viver fora da escola.” (hooks, 2013, p 256)

No percurso de transposição de barreiras para uma educação libertadora, conforme apontado por bell hooks, a pensadora ousa com mais uma contribuição que abarca a dimensão do intangível: emoções e paixões são despertadas em sala de aula e não ficam do lado de fora.

Para a autora, eros e erótico devem ser entendidos como forças, não só sexuais, que impulsionam todas as formas de vida de um estado meramente de potência para sua existência real. Assim, essas forças encontram-se presentes o tempo todo em cada indivíduo, inclusive podem ser utilizadas em sala de aula para avivar discussões e possibilitar o exercício da imaginação crítica.

“A compreensão de que Eros é uma força que auxilia o nosso esforço geral de autoatualização, de que ele pode proporcionar um fundamento epistemológico para entendermos como sabemos o que sabemos, habilita tanto professores quanto alunos a usar essa energia na sala de aula de maneira a revigorar as discussões e excitar a imaginação crítica.” (hooks, 2013, p 258)

E mais uma vez, hooks descortina a realidade, mostrando que esse olhar, ou melhor, a falta desse olhar para o amor, as emoções e sentimentos nos centros universitários, é um conceito e comportamento ensinado. Ensinado por quem? Pelo capitalismo que condiciona o que se pensa sobre amor, carinho, como se vive no

próprio corpo, a tentativa de se separar mente e corpo, e como se relaciona com os outros. Inclusive, a forma predominante de se estar com o outro no mundo atual é por meio da competição. Presente também nos processos de aprendizagem em sala de aula. Tudo isso corresponde a uma forma capitalista de estar no mundo.

“... eles tiveram de pensar profundamente sobre a sociedade em que vivemos, onde aprendemos a competir uns com os outros. Tiveram de pensar sobre o capitalismo e sobre como ele condiciona o modo como pensamos sobre o amor e o carinho, o modo como vivemos em nosso corpo, o modo como tentamos separar a mente do corpo.” (hook, 2013, p 263)

Mas a sala de aula é constituída por professores e alunos. O que a educação como prática da liberdade tem a contribuir com esses papéis?

5.3.2 Professor(as) / Aluno(a)

Prosseguindo à construção de uma educação libertadora e holística, o que a autora entende pelo papel docente? O professor participa do crescimento intelectual e espiritual do aluno. Desta forma, assume uma postura aberta e partilha narrativas ligadas às discussões acadêmicas. Além disso, o professor passa a ser, também, observador, isto é, ouve e registra as contribuições dos alunos.

O desdobramento que tem é que o docente passa a conhecer seus alunos, bem como realidade (econômica, social, religiosa...) em que se encontram. Com isso, os discentes são vistos em suas particularidades individuais e a interação acompanha suas necessidades.

O professor não é tornado objeto e nem se encontra cindido. Sua integridade entre mente, corpo e espírito está preservada. Como diz a filósofa, o professor está inteiro.

hooks enfatiza à importância do bem-estar para esse profissional. O professor tem o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Autoatualização é o sucesso do professor. Para que isso ocorra, o professor tem que transpor barreiras, começando pela não identificação com o papel exercido. É por meio da não identificação com esse lugar, que o professor pode ser mais flexível, criticá-lo e buscar um constante aprimoramento.

Para Ron, amigo branco da pensadora e filósofo, o professor é aquele que por meio da transação de estar com outras pessoas na sala de aula é que se produz algo. O professor é aquele que trabalha com pessoas, e não fica simplesmente transmitindo informação.

Numa educação com prática libertadora, o professor ganha poder por meio da interação com os alunos, utiliza estratégias de ensino para que ocorra o redirecionamento da atenção da classe, para as vozes uns dos outros, orquestrando o espaço do diálogo para que não seja monopolizado por pessoas que gostam de ouvir a própria voz ou que seja incapaz de relacionar sua experiência pessoal com o tema acadêmico. Além disso, o professor é influenciado pelo o que os alunos dizem na sala de aula, pelo que fazem e pelo que expressam, reconhece o estado de humor da classe, capacita o aluno para que ele mesmo desenvolva a habilidade de avaliar adequadamente o próprio crescimento acadêmico.

Desta forma, o bom professor é aquele que tem a capacidade de viver o presente e está engajado na arte de ensinar e estar com pessoas. Soma-se, ainda, sua habilidade de reconhecer que a sala de aula nunca é a mesma e está pronto para promover mudanças.

Os alunos tornam-se parte ativa. Assumem responsabilidades por suas escolhas e suas expressões são valorizadas. Buscam uma educação que cure o espírito desinformado e ignorante, por isso, querem conhecimento significativo e que as informações estejam conectadas ao que estão aprendendo e à sua experiência global de vida.

5.3.3 Avaliação

O processo de avaliação é mais flexível, mantendo-se padrões altos de excelência e a nota é controlada pelos próprios alunos por meio do trabalho em sala de aula. A educação libertadora tenta erradicar o medo do fracasso, que está diretamente vinculado à obsessão por boas notas. O professor assume tantos os sucessos como os fracassos em sala de aula.

5.3.4 Teoria

Falou-se bastante da prática educacional libertadora, e conforme já explicitado, para a autora teoria e prática andam juntas. Assim, o que bell hooks tem a contribuir para as reflexões teóricas?

Inicia criticando alguns usos da teoria, especialmente o uso instrumental. Esse visa criar hierarquias de pensamento desnecessárias e concorrentes que endossam as políticas de dominação em que se designam quais obras são inferiores ou superiores. Para exemplificar, a filósofa cita as hierarquias de classes intelectuais superiores que, normalmente, são as obras teóricas altamente abstratas, escritas em jargão difíceis de ler com referências obscuras.

Por outro lado, destaca a importância do trabalho intelectual, da produção teórica como prática social que pode ser libertadora.

E dentre o uso do trabalho intelectual como uma prática social libertadora, hooks propõem, novamente, a construção de uma comunidade pedagógica que vai além das paredes das salas de aula e das instituições escolares. As comunidades pedagógicas representam o cruzar de fronteiras, barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação social, pelas diferenças. Nessas comunidades, o diálogo é o instrumento pelo qual as fronteiras são transpostas, as diferenças são confrontadas, a discussão acontece e a solidariedade surge.

5.3.5 Desafios da educação como prática da liberdade

bell hooks reconhece que a adoção de uma educação para liberdade traz alguns desafios. Começa pontuando o apego contínuo ao apoio ao sistema de dominação existente, pois afeta o ensino, como se ensina e o que se ensina.

hooks enfatiza que professores que adotam a pedagogia engajada trabalham muito, possuem turmas com muitos alunos. Contudo, a pedagogia engajada pode vir a ser o único meio de gerar entusiasmo em professores e alunos. Permite o

acompanhamento dos alunos dentro e fora de sala de aula. Professores são percebidos e vistos como modelos para os alunos.

“A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.” (hook, 2013, p 273)

A autora também apresenta outros desafios que uma educação libertadora traz: a pedagogia engajada é fisicamente esgotante, uma vez que professor e aluno questionam e conseqüentemente, dá mais trabalho. Por isso, o ideal do número de pessoas na sala de aula não seja excessivo. Sala de aula superlotada corre-se o risco da aula virar um espetáculo, um espaço de diversão. Desta forma, deteriora-se o potencial transformador da sala de aula, bem como o compromisso com o ensino. O professor tem que resistir a condição de astro, resistir desempenhar o papel de ator. “A sala de aula não é lugar para estrelas; é um lugar de aprendizado.” (hooks, 2013, p 216); professores também necessitam se afastar do ensino por certo tempo, afinal, falta de férias faz mal ao ensino; os professores têm consciência de sua vida individual e também do envolvimento com outras pessoas, considera importante que o professor possa mudar de escola, instituição. Isso permite que se desenvolva e conserve o entusiasmo pelo trabalho. O engajamento desse professor pode ocorrer dentro do campus em outras atividades complementares, ou mesmo fora dele, na comunidade, por exemplo mesas redondas para debater questões da comunidade violência contra mulher, contra raça. E o professor tem que estar em constante autoatualização.

Como dificuldade a autora observa que a mensuração dos resultados na sala de aula pelo professor pode ficar prejudicada, pois os resultados continuam a acontecer ao longo do tempo, isto é, pode acontecer posteriormente, pois os alunos podem fazer conexões a posteriori. O professor tem o desafio de estar aberto para a possibilidade de mudar o programa predeterminado e lidar com o medo de não conseguir passar todo o material, bem como, considerar que o material que professor quer para o dia, talvez não seja o material que promoverá o aprendizado.

Aponta ainda como desafios, o medo dos professores da mudança e a possível perda de controle na sala de aula, uma vez que a sala de aula é considerada um lugar seguro quando os estudantes estão silenciosos e só respondem quando estimulados.

bell hooks mostra que as barreiras a serem transpostas pelos docentes continuam: a própria formação na licenciatura que possui acadêmicos brancos do sexo masculino que dizem promover a pedagogia crítica sem alterar as práticas em sala de aula, reforçando os privilégios de raça, classe e gênero e não questionam a própria conduta (a forma com que falam com os alunos, os comentários que fazem, quem ele recompensa); os professores fazem superficialmente a tentativa de reconhecer cada pessoa, podendo desvalorizar o que os alunos dizem; o sistema conservador de educação bancária faz com que o professor acredite que eles não têm nada a aprender com os alunos; pensar que o espaço do diálogo é deixar todo mundo dizer o que quer, que a aula não tem direção e propósito; acreditar que a voz do professor é a única que deve ser ouvida; os professores tem medo de abrir mão do controle da sala de aula e de correr riscos; crer que o poder é do professor: é ele quem dá a nota; o professor é o único responsável pela avaliação no final do semestre sobre o aprendizado dos alunos; utilizar avaliação rígida, com padrões fixos e absolutos; ter o planejamento de aula como uma norma a ser cumprida; concentra-se em passar todo o material sem fazer uma avaliação do andamento da turma; o professor não reconhece o estado de humor da classe; o professor tem medo de perder o respeito dos alunos e sentem-se ameaçados quando os alunos querem uma educação libertadora.

Para que ocorra a transformação, tem que se criar locais de formação de professores, aonde possam expor seus medos e criarem estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multicultural. Os professores tem que se preocupar com quem fala, quem ouve e o porquê da fala, isto é reconhecer o valor de cada voz individualmente. Tudo isso é para se criar um sentimento de comunidade e compromisso compartilhado.

Já os limites a serem transpostos pelos discentes são: os alunos tem medo de usar a própria voz em outros cursos ditos tradicionais; os alunos falam, mas não sabem ouvir o que os colegas falam. Além disso, os alunos acreditam que têm que escolher entre as duas experiências (educação vigente e a educação como prática

da liberdade). Para autora, o exercício a ser feito é o contrário, os alunos devem ser incentivados a acreditar que são capazes de habitar confortavelmente os dois mundos diferentes, a desenvolverem de forma criativa novas maneiras de cruzar fronteiras e acreditar que são agentes de mudanças nos ambientes burgueses que se inserem.

Outro desafio é o surgimento do contra-movimento. Trata-se de uma forte reação para deter a implementação e o avanço da educação como prática da liberdade. Para isso, argumentarão que essa pedagogia impede que se tenham uma educação e um pensamento sérios. Isto é, para aprender de forma séria o prazer na sala de aula não pode se fazer presente.

Como a própria autora coloca, não se trata de um modelo de pedagogia. Deve-se estar atento aos jogos sociais e ir contra a uma forma de pensar dominante, para que cada um não seja um meio de replicação dos valores dominantes.

5.3.6 Resumindo as contribuições de bell hooks

A jornada que se teve com bell hooks e suas contribuições vem descortinar um cenário desafiador, impregnado de interesses, jogos, competição, manipulação, manutenção do *status quo*, preconceito de gênero/raça ou cor/classe social, inclusive na educação. Espaço que para muitos era um local de neutralidade e democracia.

A partir do que foi exposto, como é a educação na perspectiva de bell hooks? A educação é entendida como prática da liberdade, pois o conhecimento é libertador e não opressor. Tem como pressuposto de que todos na classe são capazes de agir com responsabilidade e assim, criar um ambiente de aprendizado. A prática libertadora também ocorre em sala de aula. A pedagogia libertadora considera tanto o professor quanto os alunos como são responsáveis pelo processo de aprendizado; o diálogo está sempre presente; pensa-se em outras disposições da sala de aula (por exemplo sentar em círculo em que cada um pode ver a presença do outro); informalidade com seriedade; espaço para questionar atitudes; considera-se relevante falar sobre a própria experiência ligando esse conhecimento à informação acadêmica, o que permite que o aluno tome posse de uma base de conhecimento a partir da qual pode falar; ênfase no uso da própria voz, pois

encontrar a própria voz constitui-se pelo ato de contar as experiências, usando estrategicamente esse ato para que se possa, também, falar sobre outros assuntos. O uso dessa voz vem permeado de pensamento crítico, de desafio e confronto.

Soma-se ainda o princípio norteador: “Uma das razões pelas quais gosto de que as pessoas façam a ligação do pessoal com o acadêmico é que penso que, quanto mais os alunos reconhecem sua singularidade e particularidade, mais eles ouvem.” (hooks, 2013, p 201); o professor cria espaço para que os alunos falem e sejam ouvidos entre si também; os alunos falam e sabem ouvir/escutar uns aos outros; a sala de aula deve ser um lugar - prazeroso, alegre e respeitoso - onde as coisas são ditas a sério.

A perspectiva que a autora vem apresentando é uma promessa de mudança multicultural com revolução de valores. É um despertar de que se vive sob a hegemonia do patriarcado capitalista da supremacia branca, mas que há outras formas e possibilidades.

Por isso, a autora enfatiza o cuidado que se deve ter para não substituir um bloco de conhecimento por outro. Não é isso que a diversidade cultural propõe. Não se pode ter medo de se enganar e do erro. Nessa perspectiva, a academia passa a ser um lugar para a diversidade, que se compromete inteiramente com a mudança, aprendendo com outros movimentos de mudança social, engaja-se na luta pelos direitos civis e a liberação feminista. Mas para isso, tem que se considerar que a luta é longa, deve-se ser paciente e vigilante.

Para hooks abraçar a mudança vem acompanhada de um ensino num mundo multicultural, que contempla a imparcialidade e a inclusão. Alterações que vão do ensino fundamental a universidade. Contudo, apesar do multiculturalismo estar em foco, não há discussão prática de como acontecerá nas salas de aula. O multiculturalismo faz com que os educadores reconheçam as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado em sala de aula, bem como a cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidades e preconceitos.

Mas hooks, da mesma forma que descortina e aponta os problemas e desafios do sistema educacional americano, destaca que para educar para liberdade é preciso desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos, ensinar como é esse novo processo aos alunos, focar as diferenças,

implantar o multiculturalismo (revolução em como se sabe o que se sabe) e o uso da língua do opressor como resistência e liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos brasileiros acreditam na transformação social por meio da educação e muitos políticos vendem a educação como um espaço democrático e de possibilidades. Há a crença de que o conhecimento será distribuído em proporções iguais e justas, e que o desenvolvimento, crescimento e encarecimento social são baseados em meritocracia.

O percurso realizado nesse trabalho veio mostrar uma outra faceta: a educação não é um lugar neutro. Não é um lugar meramente de produção e encontro de conhecimento. A educação vem acompanhada de uma história (colonizadores/colonizados), de contextos, de tensões e de disputas, sejam sociais, econômicas, políticas, de poder e até intelectual.

Mesmo diante desse cenário desafiador, a educação também se faz como uma alternativa. Deve-se lembrar que é direito constitucional de que brasileiros entre 4 e 17 anos tenham acesso à educação, sendo dever da família e do Estado a permanência da criança e do adolescente na escola. Com isso, deve-se preocupar com os tipos de reflexão e alterações que ocorrem ou não ocorrem na educação que está sendo proporcionada.

Nesse momento, resgata-se o auxílio da filosofia da educação. O pensar filosófico sobre a educação é um pensar vivo, que busca ir além da superficialidade, ao que está posto e determinado. Aprofunda o estudo da realidade por meio da compreensão e análise do contexto e cenários que os processos educativos estão ocorrendo. Nesse estudo são levados em consideração os contextos axiológicos, políticos, sociais e tecnológicos nos quais os processos ocorrem.

Sob essa ótica, na primeira etapa deste trabalho, disponibilizou-se diversos dados sociais estatísticos brasileiros. Apontou-se o percentual de pessoas desocupadas, de pessoas desocupadas e grau de instrução, idade de inserção no mercado de trabalho, por tipo de ocupação e faixa etária, procurando-se desmembrar por gênero, raça/cor. Destacou-se uma curiosidade do aumento da quantidade de mulheres na área militar e no serviço público. Fato que pode indicar uma inserção no mercado de forma meritocrática e que o gênero não se faz imperativo.

Ao longo da análise dos dados, verificou-se que há uma discriminação de gênero tanto no mercado de trabalho quanto ao ambiente educacional. Depreende-se que para um homem branco o trilhar social acontece sem tantos percalços quando comparados, especialmente a mulheres negras.

Diante dessa breve exposição, verifica-se que instrumentos educacionais e propostas de políticas educacionais merecem estudo histórico, aprofundamento e análise crítica para sua melhor compreensão e desvelamento de suas reais intenções. Nesse caminho, reafirmar-se o auxílio da filosofia da educação, que permite um olhar crítico e aprofundado da realidade, não se contentando com respostas dadas.

Ao se analisar o currículo, livros didáticos e a escola sem partido, constata-se que a disputa pela manutenção do poder e a replicação de valores hegemônicos se mantêm. Além disso, pode-se verificar que a educação brasileira replica diversos paradigmas de manutenção de desigualdades, preconceitos de raça/cor, gênero e classe social, gerando um sentimento de tristeza e incômodo. Não há espaço de se pensar uma educação sem partido e sem política.

O que se torna imperativo diante dessa realidade, é a reflexão e ação. Há muito a ser feito. Não se pode ficar paralisado e, muito menos, passivo diante disso tudo.

E nesse momento, adentrou-se a segunda parte do trabalho, que por meio do exemplo de vida da filósofa bell hooks, que não aceitou e nem permaneceu silenciada frente a todo tipo de preconceito vivenciando, inspira que a reflexão se torne ação.

Sabe-se que seus estudos e experiências referem-se a uma outra cultura, a norte americana. Mas sua obra tem muito a contribuir para se pensar numa educação multicultural, engajada, política e libertadora.

bell hooks vem mostrar estratégias e reflexões críticas para constituir uma prática pedagógica. A autora deixa claro que não se trata de oferecer modelos. Sua intervenção contrapõem-se à desvalorização da atividade do professor e procura mudar as práticas de ensino vigentes. Seus ensaios de celebração constituem atos de resistência e possuem como cerne o prazer de ensinar. Ensaios que são testemunhas da educação como prática da liberdade, bem como renovação e rejuvenescimento das práticas de ensino.

Diante desse cenário de parcialidades, com a prevalência de determinados interesses grupais, exercício de dominação e poder, promoção de diferenciação entre classes econômicas/raça ou cor/gênero bell hooks entende como possibilidade de solução é a pedagogia engajada. Aqui não se trata de uma posição politicamente neutra, e sim uma expressão de ativismo político. Para a autora, trata-se de um comprometimento, que independe de classe, raça, gênero ou posição social, em que se tem que ter a capacidade de pensar criticamente sobre o ser e a vida para que se possa progredir, mudar e crescer.

E por esse olhar de bell hooks, somado a Apple e Frigotto que se afirma não ser possível pensar ou tecer currículo, livros didáticos e quiza escola sem partido como ações envoltas em neutralidade.

Entrar em contato com as contribuições de bell hooks é sair da caverna, é parar de olhar para realidade por meio das sombras. É olhar e vivenciar toda a realidade na sua singularidade, estando presente, acolhendo as próprias limitações e de terceiros. É procurar estar num processo educacional sem polarizações ou substituição de um corpo de conhecimento por outro. É um ato de desconstrução para construção dinâmica, uma vez que se dá nas relações. Relações com corpos, vozes, sentimentos, emoções e não somente cabeças pensantes.

Durante essa jornada, alguns questionamentos foram surgindo, os quais compartilho e que podem servir de insumo ou incômodo para aprofundamento do tema. O primeiro foi quando hooks fala da língua como um lugar de empoderamento, ela traz cultura e valores: como pensar essa língua no Brasil, constituído de diferenças regionais e formado também por grupos indígenas? Além disso, como lidar com essa certa discriminação linguística de gênero da língua portuguesa, que ao se referir no geral/genérico, usa-se o masculino?

As inquietações continuaram: é possível se pensar no tipo de formação do professor proposto por bell hooks na cultura brasileira? Existem tentativas educacionais libertadoras no Brasil? Se sim, como estão ocorrendo, quais são as percepções dos docentes, discentes, pais e comunidade? As contribuições de bell hooks dialogam com outros tipos de experiências? Como elaborar currículos e livros didáticos que correspondam a uma educação libertadora e que não fiquem a mercê de desejos de setores específicos da sociedade ou da classe dominante?

Além desses questionamentos, há outros dois. Essa autora menciona e preocupa-se com as minorias, a saber, mulheres, negras/negros e classe econômica desfavorecida. Identifiquei a ausência das pessoas com deficiência, que correspondem a minoria e que possuem muita dificuldade de inserção social, seja nas instituições escolares, seja no mercado de trabalho. Assim, como seria pensar as contribuições da autora para as pessoas com deficiência na realidade brasileira? Tanto no papel de aluno/aluna, quanto no papel de professor? E o outro ponto é se seria possível pensar uma educação libertadora nos ambientes corporativos, uma vez que estão imersos no sistema capitalista, suas estruturas tendem a replicar o *status quo* e cujo objetivo único é o lucro?

Como a própria autora coloca, não se trata de um modelo fechado a ser seguido, as inquietações e questionamentos são bem-vindos. Corresponde a uma *práxis* a partir de vivências e críticas da realidade vigente que procura valorizar as diferenças, criar espaço para o diálogo e uma construção conjunta, sem reforçar discriminações, racismos e injustiças. Estar atento aos jogos sociais, ir contra a uma forma de pensar dominante, com certeza é mais trabalhoso, todavia, não há soluções mágicas. A promulgação de uma educação libertadora produzirá frutos sociais igualitários nas suas diferenças, sustentáveis e duradouros.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas - Um manifesto**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. 1ª edição.

APPLE, Michel. **Ideologia e Currículo**. Tradução: Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

ARENDT, Hannah. **Crise na Educação**. 1957. Tradução da reimpressão em *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, New York: Viking Press, 1961, pp. 173-196.

BELL hooks. In: **Britannica**. Disponível em <<https://www.britannica.com/biography/bell-hooks>>. Acesso em 24 de setembro de 2018.

BELL hooks. In: **Nomes da pesquisa em comunicação: descentralizando saberes**. Disponível em: <<http://nomespesquisacomunicacao.com.br/verbetes/bell-hooks/>>. Acesso em 12 de outubro de 2018.

BELL hooks. In: **Wikipédia: a enciclopédia livre**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bell_hooks>. Acesso em 25 de setembro de 2018.

DESCARTES, René. **Discurso do Método - Para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências**. Coleção Os Pensadores, vol. XV. Trad. Jacob Guinsburg e Bento Prado Jr. São Paulo, 1973. 2ª edição.

ESCOLA sem partido. In: **Wikipédia: a enciclopédia livre**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_sem_Partido>. Acesso em 23 de novembro de 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

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

IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2017**. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica número 37. Rio de Janeiro, 2017.

LIPMAN, Matthew. **Pimpa - filosofia para crianças - Educação para o pensar**. Editora: Difusão de Educação e Cultura, 1997.

MALTA, MAGNO. **Currículo do sistema do currículo Lattes**. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Magno_Malta>. Acesso em 23 de novembro de 2018.

MAGNO Malta. In: **Wikipédia**: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Magno_Malta>. Acesso em 23 de novembro de 2018.

NASCIMENTO, Bianca Bueno; AMORIM, Rosiane Silveira Rodrigues Veloso; MOTTA, Diomar das Graças. **Sexismo e Educação: Produção Teórica**. 2016. Disponível em <https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA7_ID1764_30092016225652.pdf>. Acessado em 21 de maio de 2018.

PERISSÉ, Gabriel. **Currículo do sistema do currículo Lattes**. Disponível <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4755514J9&tipo=completo>>. Acesso em 23 de novembro de 2018.

PERISSÉ, Gabriel. **Introdução à Filosofia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia; MOURA, Neide Cardoso; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. **Combate ao sexismo em livros didáticos: Construção da agenda e sua crítica**.

Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a09.pdf> >. Acessado em 23 de maio de 2018.