

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: POSSIBILIDADES DE CURA NA PROPOSTA DE UMA PEDAGOGIA ENGAJADA DE BELL HOOKS

 <https://doi.org/10.56238/arev6n4-205>

Data de submissão: 13/11/2024

Data de publicação: 13/12/2024

Alane Silveira Pereira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe
Membro do grupo de pesquisa em Educação, História e Interculturalidade/CNPq/UFS
E-mail: alanesilveirapereira@gmail.com

Guilherme Henrique da Silva

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFS
Membro do grupo de pesquisa em Educação, História e Interculturalidade/UFS
E-mail: guilhermesilva@academico.ufs.br

Marilene Santos

Doutora em Educação
Professora no Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFS
Líder do grupo de pesquisa Educação e Movimentos Sociais/CNPq/UFS
E-mail: mari.santos@academico.ufs.br

Marizete Lucini

Doutora em Educação
Professora no Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFS; no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/UFS
Líder do grupo de pesquisa em Educação, História e Interculturalidade/CNPq/UFS
E-mail: marizete@academico.ufs.br

RESUMO

Este artigo resulta de uma pesquisa que objetivou compreender a proposta da pedagogia engajada de bell hooks como possibilidade de cura para as dores causadas pelo racismo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, e teve como análise principal a obra de bell hooks intitulada “Ensino a transgredir: a educação como prática da liberdade”. Para tanto, nos propusemos a problematizar o conceito de raça; refletir sobre o racismo e os processos de adoecimentos que provoca; conhecer a proposta da pedagogia engajada de bell hooks como possibilidade de cura. Neste texto, apresentamos a contextualização histórica, explorando a invasão dos portugueses no Brasil, com o objetivo de colonização por meio da escravização e extermínio dos povos nativos, assim como o tráfico e a escravização dos povos africanos para a exploração dos recursos naturais em prol do acúmulo de capital. O estudo reconhece que o processo colonial persiste na forma de colonialidade, reeditando estratégias de exploração, inferiorização e silenciamento de negros e indígenas, com ênfase nas práticas racistas. Os resultados obtidos indicam que a pedagogia engajada de bell hooks pode ser uma contribuição significativa para a promoção de uma educação antirracista. Contudo, para que isso ocorra de maneira efetiva, destaca-se a necessidade do envolvimento ativo do corpo docente, dos alunos e de suas famílias. Essa participação pode ocorrer por meio de discussões ancoradas na teorização que

evidencie o racismo e a necessidade do enfrentamento à toda forma de opressão racial, de gênero e de classe.

Palavras-chave: Bell Hooks, Educação antirracista, Pedagogia engajada, Educação das relações étnico-raciais.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir como a pedagogia engajada proposta por bell hooks pode contribuir para o enfrentamento do racismo. Para esse fim nos propomos a discutir sobre os conceitos de raça e racismo no processo de adoecimento social e as possibilidades de cura para as dores do racismo em sala de aula, presentes na pedagogia engajada proposta por bell hooks.

Inspirados pelas leituras de bell hooks, nosso foco de investigação é compreender de que maneira a pedagogia engajada proposta por ela pode contribuir para a construção de uma educação antirracista. Diante desse propósito, buscamos responder a questionamentos cruciais: Como a educação antirracista pode impactar positivamente a autoestima das crianças negras em sala de aula? De que forma uma abordagem educacional antirracista pode promover uma convivência solidária entre crianças de diferentes origens?

Nossas reflexões partem de narrativas vivenciadas por crianças que enfrentam estigmas e pressões sociais relacionadas à estética capilar. A prática do alisamento, influenciada por padrões estéticos discriminatórios, não apenas impacta a textura do cabelo, mas também molda a própria identidade. Esse processo, além de doloroso e dispendioso, limita a liberdade, chegando ao ponto de impedir a prática de esportes e outras brincadeiras por receio de prejudicar o alisamento. Ao ouvirmos as narrativas de crianças e adolescentes que expericiam a tirania do que se entende como cabelo bonito, nos ocorre o que bell hooks anuncia sobre sua experiência com o alisamento de cabelo ao indicar os desafios oriundos do processo de integração vivido ao ingressar em escolas para brancos. Nos diz hooks que:

O alisamento era claramente um processo no qual as mulheres negras estavam mudando a sua aparência para imitar a aparência dos brancos. Essa necessidade de ter a aparência mais parecida possível à dos brancos, de ter um visual inócuo, está relacionada com um desejo de triunfar no mundo branco. Antes da integração, os negros podiam se preocupar menos sobre o que os brancos pensavam sobre o seu cabelo (hooks, 2005, p. 3).

Frequentemente, na adolescência, muitas jovens enfrentam situações constrangedoras e dolorosas. Situações vividas mediante uma ditadura de um ideal de beleza branco e que ao serem direcionadas ao cabelo de uma mulher negra, objetiva depreciar e inferiorizar, através de comentários e ou afirmações que indicam o cabelo liso como o ideal de beleza (Gomes, 2002; Teixeira, 2021).

Neste sentido, bell hooks (2005), nos relata uma de suas conversas sobre a questão da identidade social da mulher negra, nos indicando como esta questão é complexa e não situa em apenas um âmbito da vida em sociedade, mas se enreda por diferentes campos discursivos. A autora narra que:

Em uma de minhas conversas que se concentravam na construção social da identidade da mulher negra dentro de uma sociedade sexista e racista, uma mulher negra veio até mim no

final da discussão e me contou que sua filha de sete anos de idade estava deslumbrada com a idéia do cabelo loiro, de tal forma que ela havia feito uma peruca que imitava os cachinhos dourados. Essa mãe queria saber o que estava fazendo de errado em sua tutela, já que sua casa era um lugar onde a condição de negro era afirmada e celebrada. Mas ela não havia considerado que o seu cabelo alisado era uma mensagem para a sua filha: nós mulheres negras não somos aceitas a menos que alteremos nossa aparência ou textura do cabelo. (hooks, 2005, p.6).

Questionamentos que também perpassaram nossas reflexões e nos auxiliam a olhar para os diversos aspectos presentes nas práticas racistas, sexistas e classistas que tem nos orientado como sociedade, para além dos discursos proferidos. O cabelo não é só cabelo, ele é história, autoestima, vida, cultura, alegria. É um marcador de reconhecimento de quem se é, do que acreditamos, do que desejamos e do que nos tornamos. Calar sobre o cabelo, portanto, é calar sobre o racismo.

Para compreender o racismo, nos propomos a entender o conceito de raça, termo que pretendeu justificar a barbárie praticada pelos europeus no novo mundo. Ao abordar o conceito de raça, fundamentamo-nos nos ensinamentos do professor Munanga (2004), que desafia a validade biológica do termo, destaca seu uso historicamente prejudicial e afirma ainda que: “o conteúdo da raça é social e político” (2022, p. 121). O racismo estrutural no Brasil, fundamentado na ideia de superioridade hereditária das pessoas brancas, perpetua-se através de estereótipos e preconceitos. A compreensão desses conceitos é essencial para desmantelar as estruturas discriminatórias existentes.

Kabengele Munanga (2004) nos possibilita refletir sobre como o racismo no Brasil, constituído sob a falsa crença de que as pessoas brancas estão naturalmente (hereditariamente) acima das outras pessoas, sejam elas negras, indígenas e outros. Uma superioridade que se sustenta nas características físicas, morais, intelectuais, econômicas e psicológicas, bem como no fato de possuir uma religião, uma língua e uma cultura diferente da sociedade branca, coloca esse grupo não branco na subalternidade, passível de represália e violência. Entendemos o conceito de racismo como a prática que diferencia e inferioriza o outro pela cor de pele mais escura, cabelos mais crespos e traços negróides. Munanga (2004) ainda diz que o racismo estrutural no Brasil é pautado pelo conceito de raça, e se manifesta de maneira consciente ou inconsciente a favor de indivíduos brancos, privilegiando-os devido ao grupo racial ao qual pertencem, por consequência os que sofrem são os negros, indígenas etc. O autor, ao abordar o preconceito racial, indica que este é o juízo que se sustenta com base em estereótipos acerca de indivíduos que pertencem a um grupo racializado, podendo resultar ou não em práticas discriminatórias. Alguns exemplos são os estereótipos de que negros são violentos, judeus avarentos, que orientais são mais inteligentes para área de exatas. Já a discriminação racial é um tratamento diferencial a grupos racialmente identificado, um exemplo é de países que proíbem a entrada de negros, judeus ou muçulmanos.

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

Neusa Santos Souza (2021), uma mulher, psiquiatra, militante negra que construiu uma obra riquíssima, que foi o livro *tornar-se negro*, afirma que a luta antirracista é de todos, é uma luta coletiva. A autora fala sobre a dificuldade emocional do negro com a própria imagem no decorrer do tempo, provocada pelo histórico de racismo, o que remete à necessidade de criar uma imagem passível de ser amada, sobre negação de sua imagem e de seus valores para que possa ascender socialmente, o que, mediante uma sociedade racista, só consegue tornando-se branco e “virando gente”. A autora apresenta alguns relatos de pessoas que ascendem socialmente, mas não especifica em que, não menciona valores pois não era objetivo principal de seu texto, evidenciando como essas pessoas negras se anulam na tentativa de ascender socialmente, para que possam sobreviver nessa sociedade racista. Relatos de pessoas que se submetem a relacionamentos em que não são apresentados aos familiares, que enquanto crianças se olhavam no espelho e se viam feias e depois passaram a não se olhar mais, o que indica que o racismo é um fator de adoecimento que necessita de cura. O adoecimento provocado pelo racismo, na perspectiva das reflexões que nos propomos neste texto, necessita de um processo de cura através de uma educação antirracista.

Além disso, exploramos a legislação brasileira, representada pela Lei nº 10.639/2003, que busca integrar a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, promovendo a valorização e reconhecimento da população afrodescendente. Este arcabouço legal visa combater o racismo estrutural ao apresentar uma diversidade de culturas, contribuindo para a construção de uma identidade positiva. Nesse texto, pretendemos também contribuir para a compreensão da importância da pedagogia engajada de bell hooks na promoção de uma educação antirracista, fomentando a valorização da diversidade e a construção de identidades positivas em ambiente escolar.

2 O QUE É A PEDAGOGIA ENGAJADA PROPOSTA POR BELL HOOKS?

A pedagogia engajada como uma proposta de bell hooks, emerge para contrapor a educação bancária, para desconstruir o que é antigo, para incentivar a produção do pensamento próprio dos alunos, para que saiam da passividade em sala de aula. hooks, inspirada em Paulo Freire (professor brasileiro, pensador da educação libertadora) enfatiza a necessidade em modificarmos as maneiras de

aprender, buscando problematizar mais através dessa pedagogia para que além da visão crítica busquemos transformar a educação. Ela destaca a importância da "práxis", entendida como ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo, como uma abordagem essencial (hooks, 2017, p. 26).

Para efetivar a pedagogia engajada, é necessário o bem-estar do professor, que se concretiza por meio de sua autoatualização. Isso implica romper com métodos convencionais de ensino em prol de uma educação libertadora, onde os alunos assumem o controle de suas escolhas. A autoatualização do professor ocorre ao inovar, colaborando com os alunos na produção de conhecimento que faça sentido para eles, conectando o conteúdo com suas experiências de vida. A paixão do professor pela profissão é vital, pois, como destaca bell hooks, "o prazer de ensinar é um ato de resistência" (hooks, 2017, p. 21) contra o tédio e a apatia que frequentemente permeiam o ambiente educacional. Nesse sentido,

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

Ao prosseguir com esse pensamento, hooks (2017) ressalta que um professor que se dedica à autoatualização, aprimorando sua didática e maneira de pensar, encontra satisfação no ato de lecionar. Essa abordagem, segundo a autora, contrapõe-se à indiferença e ao desinteresse comuns na dinâmica de ensino e aprendizagem. Para a autora, "[...]o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula [...]" (hooks, 2017, p.21).

A infância de bell hooks, marcada por questionamentos incessantes sobre as dinâmicas familiares e sociais, a conduziu à busca constante por compreensão. Suas experiências, incluindo a sensação de não pertencimento à sua própria família, moldaram seu pensamento crítico desde cedo. Ao enfrentar rejeições e incompreensões, hooks encontrou refúgio na teorização, utilizando o pensamento crítico como uma ferramenta para explicar suas dores e iniciar um processo de cura (hooks, 2017, p. 84-85).

Por ter sido uma criança que questionava muito, afirma que "[...]não admira que a mamãe volta e meia me dissesse, irritada e frustrada: 'Não sei de onde você veio, mas bem que eu gostaria de mandá-la de volta para lá!' [...]" (hooks, 2017, p.84). Essa experiência revela que ouvir este comentário da

mãe não foi apenas doloroso naquele momento, mas também deixou uma marca persistente ao longo de toda a sua vida. Em suas palavras:

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

A pedagogia engajada, forjada nas experiências concretas, tanto positivas quanto desafiadoras, ao longo de todas as fases da vida de bell hooks, revela-se como uma abordagem libertadora e revolucionária. Para hooks, o conhecimento crítico não apenas a conduziu a um entendimento mais profundo, mas também a guiou para um espaço de cura pessoal. Ela compartilha que essa jornada foi moldada por uma "experiência vivida" de pensamento crítico, reflexão e análise, transformando-se em um local onde ela confrontava e elaborava suas dores, buscando dissipá-las. Fundamentalmente, essa trajetória ensinou a hooks, que a teoria não é apenas um exercício intelectual, mas sim um terreno fértil para a cura pessoal, como ela expressa ao afirmar que: "[...] essa experiência me ensinou que a teoria pode ser um lugar de cura" (hooks, 2017, p. 85).

A semelhança entre a pedagogia engajada de bell hooks e a pedagogia libertadora de Paulo Freire (2015) é evidente, pois as ideias de hooks emergem com suas leituras das obras de Freire que, ao empregar as palavras geradoras como método de ensino, utiliza elementos do cotidiano das pessoas, incorporando-os como ponto de partida para a alfabetização de adultos em seu projeto em Angicos. Por sua vez, hooks adota uma abordagem que se baseia nas experiências de vida dos alunos para aprimorar suas aulas, destacando que é possível aprender por meio do compartilhamento de dores e que, a partir desse processo de teorização, a cura se constrói. Em sua obra, Freire (2015) rejeita a educação mecânica em favor de uma abordagem crítica, afirmando:

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

A pedagogia engajada de bell hooks, fundamentada em experiências vividas e pensamento crítico, assemelha-se à pedagogia libertadora de Paulo Freire. Ambos os educadores compartilham a

visão de que o aprendizado deve ser um processo mútuo entre professor e aluno, e a educação deve envolver a consciência crítica e a democratização da cultura.

A pedagogia engajada de hooks, no entanto, destaca-se ao abordar de forma mais acentuada as questões raciais, visando ao reconhecimento do conhecimento prévio do aluno negro e à promoção da aprendizagem a partir de suas experiências (hooks, 2017). Dessa forma, a pedagogia engajada de bell hooks segue uma proposição libertadora e revolucionária, enraizada em experiências concretas, oferecendo uma perspectiva transformadora para o ensino e aprendizagem. A ênfase na importância da práxis, do prazer no ensino e da autoatualização do professor ressalta a busca por uma educação mais inclusiva, crítica e alinhada às necessidades e experiências dos alunos.

3 DA EXPERIÊNCIA À TRANSFORMAÇÃO: A GÊNESE DA PEDAGOGIA ENGAJADA

Inicialmente, acessamos a proposta da pedagogia engajada de hooks, no livro *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. Nesta obra, a partir das experiências vivenciadas na infância, bell hooks relata como foi sua vivência enquanto aluna no ensino fundamental, no ensino médio, na graduação, e posteriormente suas experiências enquanto professora e palestrante. hooks (2017) narra ainda sobre como foi importante ter lido obras de Paulo Freire, que a direcionaram para uma educação como prática de liberdade, numa perspectiva crítica. Freire possibilitou à hooks, compreender a educação que obteve na infância, para, a partir disso, elaborar sua própria prática pedagógica, que nomeou como uma pedagogia engajada.

Relembrando seu processo de aprendizagem no ensino fundamental, bell hooks explica que frequentava uma escola de bairro apenas para negros, na qual as pessoas de modo geral eram mais próximas. Logo, os docentes buscavam se aproximar de seus alunos e dos pais. hooks fala sobre a devoção que suas professoras possuíam em relação a conhecer cada estudante, conhecer seus interesses, conhecer seus pais, onde moravam, qual era a sua condição econômica, para que através dessas informações pudessem despertar nos educandos, o interesse pelos estudos, possibilitando-lhes compreender que era a partir da educação que se poderia fazer uma revolução, pois “[...] aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um **ato contra-hegemônico**, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. [...]” (hooks, 2017, p.10 grifos nossos).

Ainda no ensino fundamental, a autora narra o processo de transição para uma escola integrada, após o final do apartheid. Assim, de uma escola segregada, ela passa a frequentar uma escola para pessoas brancas. Essa experiência de troca a fez perceber que existiam diferentes formas de lecionar, tanto em uma escola quanto na outra. Se em uma escola os docentes buscavam conhecer seus alunos,

seus familiares, conhecer como eram tratados, na nova escola, seus professores não tinham esse mesmo interesse. Nesse novo ambiente escolar, hooks não poderia abrir discussões na turma. O silêncio era imposto para todos os alunos que tinham como obrigação, apenas receber os conteúdos passivamente. Posteriormente, a partir da leitura de Paulo Freire, ela nomeia essa forma de ensino de educação bancária. Essa educação consistia em uma educação apática aos alunos, não havia interesse por parte dos docentes em conhecer seus alunos em suas individualidades, não havia mais a interação entre discentes e docentes. Em suas palavras: “[...]de repente, o conhecimento passou a se resumir à pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e de se comportar. Já não tinha ligação com a luta antirracista [...]” (hooks, 2017, p.12). o ensino ali assumia uma função meramente técnica de repassar conhecimento pronto dos que sabiam (os professores) para os que não sabiam (os alunos) numa relação autoritária de subserviência.

hooks (2017) faz uma crítica ao sistema educacional, pelo motivo desse sistema exigir a separação do corpo, da alma e da mente do docente, ou seja, poderia ser contratada uma pessoa para lecionar, contanto que esse profissional fosse capacitado, mesmo que tivesse uma vida pessoal imoral. Este aspecto revela uma ideia dualista, com a qual tratavam a vida pública, separada do privado do docente. Por essa razão, não levavam em consideração a índole desse docente, o que importava para o meio acadêmico era que seu intelecto, sua mente funcionasse como esperado, independentemente de seus hábitos serem bons ou ruins, fora do meio acadêmico. O sistema promovia o desaparecimento da vida pessoal do professor, pois “[...]estava implícito que o eu desaparecia no momento em que entrávamos na sala, deixando em seu lugar somente a mente objetiva, livre de experiências e parcialidades. Temia-se que as condições do eu prejudicassem o processo de ensino [...]”. (hooks, 2017, p. 29). Na educação brasileira acontece de forma semelhante ao que hooks analisa. É cada vez mais intensa a prioridade que os sistemas educacionais dedicam aos aspectos técnicos (treino) em detrimento de uma educação humanizada, pensada e organizada para garantir processos de aprendizagem com autonomia tanto para os/as aprendentes como para os/as ensinantes.

4 IDEAIS TRANSFORMADORES NA SALA DE AULA DE HOOKS

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

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

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

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

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

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

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

Mesmo com o crescimento dos estudos sobre educação das relações étnico-raciais e de gênero na escola nos últimos anos (SILVA, 2018; AUAD, 2004), há de se considerar que a democratização das relações no ambiente escolar requer, como primeiro passo, conhecê-lo. A escola pública brasileira ainda não é conhecida, principalmente naquilo que concerne ao seu cotidiano, marcado por complexas relações de poder, que muitas vezes fogem da compreensão de seus(suas) atores e deixam de ser evidenciadas por meio de múltiplos silenciamentos que ocorrem no interior de um processo de negação e não reconhecimento de determinados sujeitos como pertencentes àquele espaço (AUAD, 2004; CAVALLEIRO, 2000 apud CORSINO, 2020, p. 6).

Nas instituições, o estudo da educação étnico-racial muitas vezes recai sobre apenas alguns professores interessados, o que, na realidade, é um equívoco. A compreensão da relevância desse tema deveria ser compartilhada por todos os docentes, permitindo a abordagem e a inter-relação dessas questões em diversas disciplinas. Nesse sentido, Corsino (2020) desenvolveu uma pesquisa de doutorado em uma escola pública na zona norte de São Paulo, com o título *Juventude negra, Ensino Médio e democracia: a luta pela escola*, que objetivou evidenciar como a presença da cultura negra no currículo escolar em uma instituição do Ensino Médio, junto a outras políticas de valorização e reconhecimento dessa cultura, pode ter contribuído para a articulação dessas jovens na decisão sobre o movimento. Nas observações realizadas por Corsino (2020), ele pode constatar que durante um evento realizado pela gestão no Dia da Consciência Negra, como o afastamento da maioria dos professores se dava em relação à educação étnico racial. Foi observado, a partir desse evento, o distanciamento que incomodava três professores observados na pesquisa. Nos diz o autor:

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

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

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

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

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

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

Ao contrário do que foi observado no trabalho desenvolvido na maioria dos componentes curriculares da escola durante o ano letivo, o trabalho pedagógico da professora Antonieta

ocupava um lugar de resistência e de diálogo com as(os) jovens estudantes e comunidade. Estudantes que eram reconhecidos como péssimas(os) alunas(os) diziam adorar a aula de sociologia, uma das únicas que faziam questão de entrar e participar de modo ativo (CORSINO, 2020, p. 9).

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

A professora de sociologia era conhecida na escola pelo seu envolvimento e pelo modo como abordava os conteúdos rumo à implementação do ensino da cultura afro-brasileira em suas turmas de Ensino Médio. O trabalho da professora supera aquilo que é conhecido como “currículo turista” (SANTOMÉ, 1998) ou “micareta racial” (ALMEIDA, 2020), isto é, atividades que são desenvolvidas apenas no Dia da Consciência Negra de forma superficial (CORSINO, 2020, p. 9).

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

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

O pesquisador destaca o entusiasmo dos alunos em relação ao evento do Dia da Consciência Negra. Ele afirma que a adesão à atividade foi impressionante, tanto em termos de quantidade de estudantes presentes quanto na participação entusiasmada durante os debates sobre documentários e filmes. Os alunos pareciam genuinamente empolgados, contrastando com a postura que muitas vezes demonstravam nas aulas regulares, onde pareciam estar ali por nota ou obrigação. Durante os debates, eles faziam conexões com o que haviam estudado nas aulas de Sociologia (CORSINO, 2020, p. 11).

Essas observações feitas por Corsino (2020) reforçam o que hooks (2017) aborda em "Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade" sobre a importância de ensinar e aprender com entusiasmo. Essa abordagem entusiasmada foi evidenciada tanto no evento do Dia da

Consciência Negra quanto nas aulas de Sociologia de uma professora mencionada na pesquisa de Corsino (2021).

Destaca-se a relevância da participação da gestão em tais eventos, pois, conforme ressaltado pelo pesquisador, a presença da diretora da escola em uma das atividades teve impacto significativo. Ela apreciou um documentário sobre questões raciais e encorajou os professores presentes (das disciplinas de Geografia, Sociologia e Filosofia) a aproveitarem o impulso desse debate para abordar a questão da identidade no próximo ano letivo (CORSINO, 2020, p. 11).

Outra autora que destaca a relevância da valorização da educação étnico-racial e da postura antirracista adotada pela gestão é Cíntia Diallo (2022), autora do artigo intitulado "História dos afro-brasileiros, africanos e a educação antirracista: o olhar das/os professoras/es das licenciaturas". Seu objetivo foi expor a compreensão de docentes do ensino superior sobre a incorporação da temática relacionada ao ensino de história e cultura africana, bem como a educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em ciências humanas na região centro-oeste do Brasil. Nesse contexto, ela ressalta:

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

Além do papel de socialização e democratização do conhecimento, a escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento individual por meio das relações e interações. Uma interação significativa ocorrida no evento do Dia da Consciência Negra, observada por Corsino (2020), provocou mudanças nas percepções das alunas em relação ao cabelo alisado, levando-as a repensar a imagem que desejavam projetar por meio da aceitação do cabelo natural e a compreender as expectativas impostas às pessoas não brancas, especialmente mulheres, em conformidade com os padrões eurocêntricos. Corsino destaca que:

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

homo-lesbo-transfobia e, portanto, uma estética pautada numa perspectiva de descolonização dos espaços escolares. (CORSINO, 2020, p.12).

Os resultados evidenciados por Corsino (2020) reforçam a compreensão da Pedagogia engajada, conforme proposta por bell hooks, destacando a importância do entusiasmo como um componente fundamental para o efetivo acontecimento do ensino e da aprendizagem.

5 CAMINHOS DE CURA: A PEDAGOGIA ENGAJADA COMO POSSIBILIDADE DE CURA E ENFRENTAMENTO AO RACISMO

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

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

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

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

Ao demonstrar sua experiência como professora, bell hooks (2017), nos apresenta que nas instituições os grupos marginalizados não são ouvidos quando discutem sobre os conteúdos formais, nem tão pouco quando discutem sobre suas experiências pessoais. Nessa discussão, importa indicar que a autora não faz uma defesa da autoridade da experiência como o único caminho possível de ensino e aprendizagem, mas é uma possível estratégia pedagógica. Nesse sentido, com a intenção de que a “autoridade da experiência” não seja opressora e ou excluente, hooks utiliza uma estratégia pedagógica que se baseia no fato de que todos os indivíduos levam para a sala de aula um “[...] conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizagem [...]” (hooks, 2017, p.114).

hooks (2017) expressa de maneira geral que na educação os docentes não valorizam o uso das experiências pessoais dos alunos quando inseridas em sala de aula. Sobre o uso da experiência, afirma: “[...] vejo que a experiência e a narração das experiências pessoais podem ser incorporadas na sala de aula de maneira a aprofundar a discussão. E o que mais me anima é quando a narração de experiências liga as discussões de fatos ou de construtos mais abstratos com a realidade concreta [...]”. (hooks, 2017, p.116). Ao defender a importância das experiências pessoais como elemento importante para aprofundar as discussões, nos alerta que importa não considerar que ela seja uma condição única, evitando cair num essencialismo que poderia ser caracterizado como “autoridade da experiência”. Propõe, como contraponto, a “paixão da experiência”, afirmando que

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

O compartilhamento das experiências possibilita que as dores que nos atravessam desde a infância e posteriormente durante a vida adulta, permite a reflexão sobre elas, pois como indica a autora, não é fácil nomear nossas dores e ainda conseguir torná-las um lugar de teorização. Ao dizer sobre nomear as dores, se refere a ideia de compreender que como indivíduo podemos fazer parte de uma minoria, que pensamos que está sendo atacada de uma forma sutil no seu trabalho, na escola em que estuda e não fazemos ideia da razão pela qual isso está acontecendo ou do que se trata, apenas sentimos que dói. A partir de uma leitura que bell hooks faz de “[...] Patricia Williams, no ensaio *“On Being the Object of Property”* (em *The Alchemy of Race and Rights*), nos diz que até aqueles que são ‘conscientes’ são obrigados a sentir a dor engendrada por todas as formas de dominação (homofobia, exploração de classe, racismo, sexism, imperialismo) [...]” (hooks, 2017, p.102). Por isso, a importância de compartilhar as experiências, o que possibilita também compreender as intersecções

que nos atravessam ao vivermos em uma sociedade que se constrói sob diferentes formas de dominação.

A pedagogia engajada de bell hooks, nos convida a considerar a cura possível para as dores infligidas pelas dominações institucionalizadas, destacando a importância da teorização como ferramenta de cura, seja por meio da leitura ou de discussões significativas com outros indivíduos. A troca apaixonada de experiências desempenha um papel crucial nesse processo, emergindo do sofrimento e guiando uma jornada crítica e reflexiva em direção à mudança. A autora enfatiza que a teorização direcionada pode ser uma poderosa arma contra diversas formas de dominação, incluindo o racismo e o machismo.

6 CAMINHOS DE TRANSFORMAÇÃO: REFLEXÕES FINAIS SOBRE A PEDAGOGIA ENGAJADA DE BELL HOOKS

As reflexões que realizamos neste texto, nos provocaram a repensar os processos de ensino e aprendizagem para uma educação antirracista. Como destacado, embora a legislação respalde o ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas em escolas públicas e particulares, ainda não conseguimos sua implementação efetiva em todas as instituições. A prática desse ensino tem ocorrido de maneira ainda muito incipiente, e bastante pontual, resultado de uma constituição social que se efetivou sob os pilares do colonialismo, na qual, mesmo libertos do domínio político de Portugal, como sociedade, continuamos a reproduzir as formas de dominação colonial como colonialidade. O conceito de raça foi construído e utilizado como instrumento para fortalecer as ideias de inferiorização dos não brancos, intencionando justificar a escravização desses povos. O racismo, fundado no conceito de raça, contribuiu para a segregação das pessoas e a manutenção da supremacia branca. A herança do colonialismo também se manifesta nas representações culturais, que reforçam estereótipos e marginalizam grupos étnicos. Grupos que sofrem os impactos do racismo que transcendem as esferas individuais e se instalaram como estruturantes nas instituições e relações sociais que se desenvolvem com base no silenciamento, na opressão, na exclusão. A falta de representatividade e inclusão nas diversas instâncias da sociedade contribui para a perpetuação desse ciclo de desigualdade racial. Nesse contexto, a educação desempenha um papel fundamental na desconstrução desses padrões hegemônicos de extermínio das diferentes formas de existência. É imperativo repensar os currículos escolares, incorporando uma abordagem que promova a valorização da diversidade étnico-racial, e fornecer ferramentas para que as novas gerações questionem, resistam e transformem as estruturas racistas.

Além disso, políticas públicas que abordem as desigualdades raciais de maneira eficaz são essenciais para romper com a continuidade do racismo estrutural. A promoção de igualdade de oportunidades, a implementação de ações afirmativas e a conscientização da sociedade sobre os impactos do racismo são passos necessários para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Uma sociedade em que não se permita o adoecimento causada pela discriminação.

A pedagogia engajada de hooks se apresenta como possibilidade de cura, pois propõe a mudança desde a raiz do problema. O racismo deve ser enfrentado, principalmente nas escolas por professores capacitados intelectualmente a respeito da educação étnico-racial. É necessário que aprendamos sobre a pedagogia engajada para praticar uma educação antirracista, utilizando as experiências vividas no cotidiano do aluno e professor em conexão com os conteúdos estudados. A pedagogia de bell hooks emerge como possibilidade de cura a partir da teorização, quando direcionada para esse fim. A teorização de hooks consiste no estudo aprofundado sobre o racismo. Na discussão sobre esse assunto em rodas de conversas, ela deixa explícito sobre como é difícil expor as feridas, mas é necessário para que a dor diminua e um dia ela possa sarar, e quem estiver passando pelas mesmas coisas possa ter coragem de pôr para fora suas dores também.

Nos caminhos de pensar a Pedagogia Engajada como uma das formas outras de transformação, é imperativo toma-lá como possibilidade de cura no enfrentamento da opressão de raça não apenas nas escolas, mas também pela comunidade, pelos estudantes e por cada indivíduo, considerando-nos todos como extensões interligadas da sociedade. Ao reconhecermos que fazemos parte de uma sociedade permeada por elementos racistas, torna-se essencial confrontar e superar as atitudes e pensamentos racialmente discriminatórios que podem estar enraizados em nosso comportamento cotidiano. Essa conscientização e ação coletiva são fundamentais para desmantelar as estruturas dominantes e construir um ambiente mais equitativo e inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.10.639/03, 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 18/10/2022.

BRASIL. Lei nº 11.645/2008 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 24/02/2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004.

COSTA, Joaze Bernardino; BORGES, Antonádia. Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da universidade de Brasília. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, e253119, 2021.

CORSINO, Luciano Nascimento. ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. Juventude negra, Ensino Médio e democracia: a luta pela escola. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e75337, 2020.

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

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

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

Gomes, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Rev. Bras. Educ.* n.21, 2002, p. 40 – 51.

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

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

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

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

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

Teixeira, Gabby Maturana. Transição capilar, cabelos crespos e racismo: a história de vida de mulheres negras transicionadas em Campos dos Goytacazes. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2021.