



A pedagogia engajada na construção da escola como comunidade¹

Engaged pedagogy in the construction of the school as a Community

Una pedagogía comprometida con la construcción de la escuela como comunidade

Francisco Mário Carneiro da Silva²
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Davison da Silva Souza³
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Gabriela da Silva Antunes⁴
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dossiê

RESUMO

A escola como comunidade, que se efetiva na práxis da Pedagogia Engajada em contato ao princípio da educação como prática de liberdade é a utopia da/o/e educador(a/e) crítico-progressista. Partindo de um intercâmbio de ideias entre Adiche (2019); Cavaleiro (2021); Freire (2013; 2020; 2021a; 2021b; 2021c); Guajajara (2019); Nascimento (2016); Rios (2020); Rufino (2019) e hooks (2017; 2019; 2020; 2021), esta produção tem por objetivo anunciar as contribuições político-pedagógicas do pensamento de bell hooks no que tange sua relevância na construção de um novo formato de escola e, por extensão, num novo formato de sociedade. É inevitável afirmar que a práxis pedagógica de bell hooks lança luz sobre nossas práticas docentes de modo a refinar nossa atuação política, crítica e reflexiva na escola de modo a alcançar uma legítima transformação da sociedade.

Palavras-chave: Pedagogia Engajada; Educação como prática de liberdade; escola como comunidade.

ABSTRACT

The school as a community, which is implemented in the Engaged Pedagogy's praxis, in contact with the principle of education as a practice of freedom, is the utopia of the critical-progressive educator. Starting from an interchange of ideas between Adiche (2019); Cavaleiro (2021); Freire (2013; 2020; 2021a; 2021b; 2021c);

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento: 001.

² Mestrando em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Gramática, Aquisição e Cognição (GRÃO/CNPQ). <https://orcid.org/0000-0002-3463-5034> Endereço eletrônico: mario.carneiro@ufpe.br.

³ Pedagogo formado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), pesquisador em educação para as relações Étnico-Raciais, educação popular e políticas de cotas raciais. Ilustrador. Aluno de especialização em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Infantil. <https://orcid.org/0000-0002-8597-4933>; Endereço eletrônico: davisonsouza20@gmail.com.

⁴ Graduanda do Curso de Pedagogia da UECE, militante do movimento estudantil do Curso de Pedagogia, membro do Programa de Educação Tutorial (PET) do Centro de Educação (UECE). Professora da educação infantil e pesquisadora das temáticas: movimento estudantil, feminismo, relações de gênero na educação e formação docente. <https://orcid.org/0000-0003-1389-6785> Endereço eletrônico: gaabsantunes33@gmail.com.



Guajajara (2019); Birth (2016); Rivers (2020); Rufino (2019) and hooks (2017; 2019; 2020; 2021), this production aims to announce the political-pedagogical contributions of bell hooks' thinking regarding its relevance in the construction of a new school format and, by extension, in a new concept of society. It's inevitable to say that bell hooks' pedagogical praxis sheds light on our teaching practices in order to refine our political, critical and reflective performance at school in order to achieve a legitimate transformation of society.

Keywords: Engaged Pedagogy; Education as a practice of freedom; school as a community.

RESUMEN

La escuela como comunidad, que es efectiva en la praxis de la Pedagogía Comprometida en contacto con el principio de la educación como práctica de la libertad es la utopía del educador crítico-progresista. A partir de un intercambio de ideas entre Adiche (2019); Knight (2021); Freire (2013; 2020; 2021a; 2021b; 2021c); Guajajara (2019); Nascimento (2016); Rios (2020); Rufino (2019) y hooks (2017; 2019; 2020; 2021), esta producción pretende dar a conocer los aportes político-pedagógicos del pensamiento de bell hooks en cuanto a su relevancia en la construcción de un nuevo formato de escuela y, por extensión, en un nuevo formato de sociedad. Es inevitable afirmar que la praxis pedagógica de bell hooks arroja luz sobre nuestras prácticas docentes para perfeccionar nuestra actuación política, crítica y reflexiva en la escuela para lograr una legítima transformación de la sociedad.

Palabras clave: Pedagogía comprometida; la educación como práctica de la libertad; la escuela como comunidad.

Introdução

Em 15 de dezembro de 2021 recebemos uma notícia que nos atravessou e deu um nó em nossa garganta: a professora Gloria Jean Watkins deixou esse plano e retornou a Orum⁵, tornando-se nossa ancestral. E mesmo sem conhecê-la pessoalmente, sentimos profundamente o impacto daquela notícia.

Vivemos em um sistema de educação que exclui de seus currículos e espaços corpos que fogem da norma padrão, norma essa que se configura como branca, cishetero e burguesa. Diante disso, corpos negros/as, indígenas, trans, pessoas com deficiência e pessoas LGBTQIA+ são corpos que ousam subverter a lógica perversa do colonialismo e transgridem as fronteiras da exclusão, assim como a educadora e os dois educadores que escrevem essa pesquisa.

Contudo, apenas nos foi possível subverter essa lógica, pois, em nossos estudos, encontramos autoras anticoloniais como bell hooks, que por meio de sua pedagogia engajada, ensinou-nos que era possível que corpos negros/as transgredissem as fronteiras impostas pelo eurocentrismo.

⁵ Na mitologia africana, mais especificamente *Iorubana*, é no mundo espiritual, num outro plano que se encontram as pessoas que faleceram na terra.

Com isso, esse trabalho tem por objetivo enunciar as contribuições político-pedagógicas do pensamento de bell hooks no que diz respeito a sua importância para pensar outro formato de escola e, como extensão, outro formato de sociedade.

Para tal, nossa pesquisa se delinea como sendo de natureza qualitativa e se orienta a partir do método bibliográfico, pois, segundo Farias e Silva (2009, p.17) ele “[...] possibilita conhecer e analisar as contribuições existentes sobre um determinado fato, assunto ou ideia”. A pesquisa bibliográfica consiste em mapear produções existentes na área e dialogar com as contribuições de autores/as sobre o assunto posto em tela.

Durante essa pesquisa, dialogamos com autores e autoras como Freire (2020; 2021); Rufino (2019); Silva (2000) e com a literatura de bell hooks (2017; 2020; 2021), além de outras autoras e autores que nos ajudaram a repensar a escola e, conseqüentemente, a sociedade.

Esse estudo se divide em três seções, sendo a primeira um diálogo sobre Educação como prática da liberdade, trazendo contribuições de Paulo Freire e bell hooks para a construção de uma educação que realmente seja libertária e que não seja excludente. Já a segunda seção trata de uma pedagogia pensada por bell hooks, na qual recebe o nome de pedagogia engajada. Por fim, na última seção, convidamos os/as leitores/as a repensar a escola e o como a fazemos e dialogamos sobre esta instituição como comunidade, trazendo para dentro da escola os conhecimentos ancestrais que nos guiaram nessa discussão.

Esse trabalho, ao dialogar com os escritos de bell hooks, tem como contribuição repensar a escola tradicional brasileira que se pauta na passividade, exclusão e repetição. E apresentar um novo modo de ser e fazer a escola, que se dá em comunidade, por meio de uma pedagogia contra-colonial que seja engajada e tenha como finalidade a libertação de todos (BISPO, 2015).

1. Educação como prática da liberdade: um diálogo entre hooks e Freire.

A educação institucionalizada no Brasil organizou-se e se estruturou historicamente a partir de uma perspectiva única, que é branca, eurocêntrica e heteronormativa. Tal modelo de educação tem suas raízes na colonização que buscou desumanizar sujeitos que fossem



diferentes da norma padrão europeia. Diante disso, as populações negras e indígenas tiveram seus saberes, histórias e culturas desconsideradas nos currículos escolares. A perspectiva única de conhecimento era (e ainda é) branca e se localiza no centro dos currículos, deixando diversos saberes à margem desses processos educacionais. Como nos aponta Chimamanda Ngozi Adichie,

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em *igbo* na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre quer dizer “ser maior que o outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder (ADICHIE, 2019, p. 22-23).

No Brasil, as histórias oficiais perpassam pelo substantivo *nkali*, as burguesias colonizadoras e mantenedoras do *status quo*, detém o poder de ditar as histórias privilegiadas pelos seus interesses desumanizadores. E para isso, dispõem das mídias e do próprio sistema educativo como reproduzir de suas ideologias. Como afirma o professor Abdias Nascimento (2016, p. 112),

Além dos órgãos de poder – o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a polícia – as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas – a imprensa, o rádio, a televisão – a produção literária.

A neutralidade da educação é uma falácia: se ela não está a serviço de quem detém o poder, deve estar a serviço dos “condenados da terra” (FANON, 1968), isto é, de quem subverte a lógica opressora através de pedagogias contra-coloniais.

Diante disso, os conhecimentos que não se enquadram no tripé de dominação: raça (branca), classe (burguesa) e gênero (masculino); são postos na periferia, sendo considerados como saberes menores ou inferiores. Thiago Elnino, na música “pedagoginga”, traduz essa constatação em forma de poesia

Quando todo campo de conhecimento é válido
Só tem que o homem pálido
Nos vende que somente o seu que serve
Levanta-se a voz daquele que se atreve
A expor seu desconforto mesmo que o sistema não releve (ELNINO, 2017, s/p)

Essa visão limitada de educação é o que Paulo Freire nomeia de educação bancária, uma educação voltada para o silenciamento e passividade, sendo que nesse sistema

O professor ainda é um ser superior que ensina ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem é uma peça (FREIRE, 2020, p. 49-50)

Essa educação que se caracteriza como uma educação para o silêncio, que vê o ser humano como objeto passivo a ser depositado conhecimentos, é uma educação contra a liberdade: contra a liberdade criadora, contra a liberdade de escolha, contra a liberdade de pronúncia. Essa educação colonial, considera corpos negros e indígenas como corpos incompletos que precisam alcançar o ideal branco. A professora Lélia Gonzalez nos relata que

Começando por essas articulações ideológicas adotadas pelas escolas, nossas crianças são induzidas a acreditar que ser um homem branco e burguês constitui o grande ideal a ser conquistado. Em contraste, elas são também induzidas a acreditar que ser uma mulher negra e pobre é um dos piores males (GONZALEZ, 2020, p. 160)

Logo, precisamos romper com esse modelo de educação, precisamos de uma educação comprometida com as populações negras e indígenas, uma educação que considere os saberes diversificados desses povos e não os tratem de maneira estereotipada e folclórica. Freire (2021, p. 117) nos diz que seria preciso uma “reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições, ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas. Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”. Em outras palavras, carecemos de uma educação verdadeiramente democrática.

Em seu artigo “Educação democrática”, bell hooks (CÁSSIO, 2019) nos diz que como educadores e educadoras democráticas, precisamos trabalhar de modo a não reforçar as estruturas dominantes e opressoras. Segundo ela (2019, p. 203),



é certo que como educadores democráticos, temos que trabalhar para encontrar formas de ensinar e compartilhar conhecimentos de maneira a não reforçar as estruturas de dominação existentes (hierarquias de raça, gênero, classe e religião).

Essa educação almejada por nós, pedagogas e pedagogos engajadas/os, faz-se presente no que bell hooks chama de escola como comunidade. Um ambiente que não necessariamente precisa ser a escola/sala de aula, mas que visa transgredir as pedagogias coloniais e bancárias; um lugar de entusiasmo. bell hooks (2019, p. 16) nos relata que: “o primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem”.

Contudo, o esforço para criar o entusiasmo na sala de aula deve ser feito coletivamente, em um diálogo horizontal entre educadores/as e educandos/as. Permitindo que os/as educandos/as sejam eles e elas mesmas. Freire (2020, p. 41) relata que: “a educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos”. No entanto, isso requer que os/as educandos/as assumam o compromisso com suas escolhas e com a comunidade de aprendizagem que se pretende formar na sala de aula.

A educação como prática da liberdade é um compromisso político de respeito mútuo. Respeito às vozes e corpos presentes na sala de aula. Isso era o que Paulo Freire considerava escutar o que os/as educandos/as traziam consigo, de sua realidade para a escola, sua leitura de mundo. bell hooks (2019, p. 34) dialogando com os conceitos freirianos, diz-nos que: “a pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno”. Para tal, é necessário que o diálogo seja base da comunidade de aprendizagem, pois, “o diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem” (FREIRE, 2021, p. 169). Diante disso, para que se efetive uma educação que transgrida as fronteiras conservadoras e coloniais, é necessário que o diálogo seja construído como uma das bases da educação libertária.

Outra base para que ocorra uma educação como prática da liberdade é a valorização e respeito aos corpos presentes na sala de aula; sejam corpos negros, indígenas, trans ou corpos fora do padrão eurocêntrico de beleza. Esses corpos precisam estar num constante exercício

de lembrar a si mesmos que reexistem. hooks, ao contar sua própria experiência enquanto corpo em um sistema que não se acostumou com sua presença, relata que

[...] como mulher negra, sempre tive aguda consciência da presença do meu corpo nesses ambientes, que na verdade, nos convidam a investir profundamente numa cisão entre mente e corpo, de tal modo que, em certo sentido, você está quase em conflito com a estrutura existente por ser uma mulher negra, quer professora, quer aluna. Mas, se você quiser permanecer ali, precisa em certo sentido, lembrar de si mesma – porque lembrar de si mesma é sempre ver a si mesma como um corpo num sistema que não se acostumou com a sua presença ou com a sua dimensão física (HOOKS, 2019, p. 181).

Portanto, para que ocorra um verdadeiro processo de ensino-aprendizado libertário, precisamos, enquanto educadores/as e educandos/as, romper com as práticas pedagógicas que inviabilizam, silenciam e apagam a presença de corpos marginalizados na educação. Requeremos criar um ambiente em que esses corpos sejam acolhidos de forma amorosa e criticizadora.

No livro *Pedagogia das encruzilhadas*, o pedagogo Luiz Rufino, através da encruzilhada pedagógica de possibilidades, nos mostra o corpo como esfera de saber, diz-nos que: “o corpo como esfera de saber é aquele que transgride a violência e a opressão inscrevendo formas de luta e possibilidades de reinvenção de si” (RUFINO, 2019, p. 61). Desse modo, o corpo que é negado na pedagogia colonial, aqui, na pedagogia libertária, é visto como construtor de conhecimentos, tendo voz ativa na comunidade de aprendizado.

Diante de uma educação que não privilegia outros saberes, é papel da educação libertária subverter os currículos escolares, transgredir os limites de uma educação colonial. Isso significa travar uma luta contra a “branquitude” dos currículos. Já que “o currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, uma tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores!” (FREIRE, 2021, p. 134). Esses saberes privilegiados são “[...] difundidos como universais, esses conhecimentos apresentam-se como neutros e, portanto, desterritorializados” (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 7). Contudo, a educação não é neutra, antes, precisamos dar-lhe direcionalidade, pois, a educação



[...] não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável (FREIRE, 2021, p. 66-67).

Diante disso, cabe a nós, educadores/as engajados/as, lutar para que a transformação nos currículos ocorra. A Lei 10.639/03, que torna obrigatório a inclusão da história e cultura afro-brasileira, que mais tarde foi alterada pela Lei 11.645/08 para incluir as temáticas, histórias e culturas indígenas, é fruto das lutas sociais do Movimento Negro que culminaram em sua homologação. Com isso, precisamos assumir o compromisso político-pedagógico para que a referida Lei seja efetuada no cotidiano das escolas e universidades, tendo em vista seu caráter obrigatório. Precisamos de estratégias para que ela ganhe concretude no “chão” das instituições de ensino.

Além de transgredir os currículos, precisamos transgredir as formas de ensino, metodologias, planejamentos e avaliações. Necessitamos de estratégias pedagógicas que vão além do saber colonial/europeu, para isso, precisamos de uma educação que dê autonomia aos sujeitos, que busquem por meio do diálogo diversificar as formas de se construir conhecimento.

Vale destacar que a educação como prática da liberdade nos instiga a fazer dois movimentos: a denúncia e o anúncio. A denúncia das estruturas dominantes que visam desumanizar os seres humanos e a própria prática educadora; e o anúncio de uma realidade mais bonita, em que possamos superar as malvadezas do mundo. Freire (2021, p.92) nos diz que “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”. Para além, a presença do ser humano no mundo implica a mudança e a transformação das estruturas coloniais, das práticas racistas, sexistas e exploratórias.

Para que seja possível uma educação como prática da liberdade, precisamos estar interligados/as com a vida, com a ancestralidade pulsante dos nossos saberes periféricos, precisamos ouvir os mais velhos e dialogar com as comunidades tradicionais quilombolas, povos de terreiro e indígenas. A educadora indígena Sônia Guajajara, nos convida a refletir com os povos indígenas:



Nós, povos indígenas, acreditamos em uma educação que dialogue com o movimento da vida, com o viver no território, pois o território também ensina. Consideramos o aprender por meio dos conhecimentos tradicionais como um “aprender sem se prender”, sem prender os corpos no lugar único da sala de aula, pois quando cercamos os corpos limitamos a mente. A educação indígena, que se orienta e se relaciona com a organização social comunitária e com o território, tem origem na sabedoria ancestral e milenar. Esse conhecimento é capaz de colaborar na construção de um outro projeto político educacional para o país, em que a epistemologia nativa se afigura como possibilidade de cura política, educacional e intelectual. A educação indígena se pauta na defesa da democracia: não pode haver corpos e mentes livres onde campeia um projeto de sociedade que reprima vozes e corpos (GUAJAJARA, 2019, p. 172-173).

Com isso, buscando novas formas de conhecimento, cultura e histórias, nos encontramos nas encruzilhadas epistemológicas: lugares de possibilidades e de ação contra-colonial. Acreditamos na encruzilhada como lugar de diversidade de saberes, na ancestralidade como “[...] sabedoria pluriversal ressemantizada por essas populações em diáspora emergem como um dos principais elementos que substanciam a invenção e a defesa da vida” (RUFINO, 2019, p. 15).

Portanto, defender conhecimentos e saberes ancestrais que são marginalizados, é defender a verdadeira educação democrática, prezar pelas liberdades dos processos educativos e ter um compromisso político de mudança. bell hooks nos diz que

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidade temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (HOOKS, 2019, p.273).

A educação libertária é um esforço comunitário, que exige de seus agentes abertura para que os sonhos, tão indispensáveis em qualquer ato transgressor sejam possíveis e se tornem realidade, pois “quão pobre é a revolução que não sonha”, disse Paulo Freire (2021, p. 309) ao se lembrar da frase dita por Amílcar Cabral. Portanto, que a amorosidade dos nossos sonhos transgressores se torne, por meio da nossa pedagogia engajada, possibilidades de ação e mudança, rumo a construção de uma educação como prática da liberdade.



2. **Pedagogia Engajada:** construindo caminhos dialógicos

A educação como prática da liberdade, fundamentada e compartilhada por Paulo Freire em sua extensa práxis, se desenrola e encontra caminhos para apoiar e encorajar pedagogias dissidentes e críticas, como a pedagogia engajada de bell hooks (2017; 2020). Sobre a práxis da pedagogia engajada, a autora pontua que, em sua concepção, os pressupostos da educação como prática da liberdade foram fundamentais para que ela fortalecesse sua contestação da educação bancária (HOOKS, 2017).

A concepção da pedagogia engajada, entretanto, também é uma construção que reflete a trajetória de bell hooks, como ter vivido a segregação racial estadunidense e ter frequentado escolas onde sua voz foi silenciada muitas vezes pelo racismo e pelo sexismo. A autora também relata, em sua extensa obra, o preconceito sofrido dentro da Academia – local que ela, antes de ingressar, pensava ser um ambiente onde as opressões eram combatidas. hooks relata: “a maioria dos meus professores não estavam nem um pouco interessados em nos esclarecer. Mais que qualquer outra coisa, pareciam fascinados pelo exercício do poder e da autoridade dentro de seu reininho – a sala de aula” (HOOKS, 2017, p. 30).

Por certo, ser um corpo dissidente nestes espaços imprimiu questionamentos profundos na autora. Afinal, o início da vida escolar de bell hooks se deu em escolas segregadas frequentadas somente por pessoas negras – cujos corpos docentes também eram compostos por pessoas negras. A autora descreve esse período de sua escolarização como de “pura alegria” (HOOKS, 2017, p. 11), pois ela se sentia encorajada e acolhida intelectualmente.

Esse sentimento sofreu uma mudança quando as escolas passaram a ser integradas racialmente. Se esse deveria ser um passo importante para a sociedade, bell e demais colegas negros se viram aprisionados em escolas que não respeitavam sua existência, não encorajavam seu aprendizado e tinham uma concepção de educação autoritária, intolerante e opressora. Para além de pensadores como Paulo Freire, todas essas experiências também fizeram parte da práxis construída por bell hooks na pedagogia engajada.

Ressaltando a importância do pensamento crítico, o diálogo, a democracia, a colaboração, a construção da autoestima discente e docente, e a defesa de uma educação pública e de qualidade para todas/os/es, a pedagogia engajada se mostra como uma prática docente contra hegemônica. Nas palavras da própria autora, “a pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula” (HOOKS, 2020, p. 49). A valorização e construção do pensamento crítico por meio do diálogo é o fio condutor de uma sala de aula engajada. bell ressalta, ainda, que transformar a sala de aula não é uma tarefa unicamente docente, pois “o pensamento crítico é um processo interativo, que exige tanto participação do professor quanto dos estudantes” (HOOKS, 2020, p. 34). E para além da práxis docente individual, a pedagogia engajada se propõe a discutir que educação nós queremos nas instituições escolares, refletir sobre as diferentes realidades da sala de aula e agir criticamente na sociedade em que vivemos.

Além disso, em uma sala de aula engajada, a/o/e docente deve ser um corpo consciente naquele espaço, com a mente aberta para ensinar de forma dialógica e aceitar que não há saber absoluto. Afinal,

[...] o pensamento crítico não faz exigências apenas aos estudantes, mas também pede que professores demonstrem por meio de exemplos que aprendizado ativo significa que não é possível todos nós estarmos certos em todos os momentos e que a forma do conhecimento está em constante mudança (HOOKS, 2020, p. 36).

Essa assunção se aproxima do que Paulo Freire, em sua extensa obra, chama de “pensar certo”, afinal, “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou de quase nada valem” (FREIRE, 2019, p. 35). A prática docente na sala de aula engajada exige o compromisso de reflexão contínua sobre sua subjetividade e sua profissão – ou o que bell hooks categoriza como “autoatualização” (2017) e que vai além da formação continuada. A autoatualização, presente na pedagogia engajada, é um movimento consciente sobre as mudanças em si, na sala de aula e no mundo.

Em um artigo escrito em colaboração com o professor e amigo de longa data Ron Scapp, hooks enfatiza que “[...] enxergamos nossa prática de ensino sempre conectada às lutas



por justiça social” (HOOKS, 2020, p. 73). Assim como a educação como prática da liberdade, a pedagogia engajada se preocupa com a transformação das pessoas por meio da educação libertadora, uma vez que a

[...] práxis é transformação, é uma postura diante da vida que nos tira do lugar de conforto e nos faz assumir a responsabilidade pela transformação da realidade, caracterizada pelas desigualdades sociais resultado de uma sociedade onde os interesses de classe são antagônicos e latentes (LADEIRA, INFRÁN, 2019, p. 1).

A pedagogia engajada encoraja a transformação de salas de aula bancárias, tradicionais e conservadoras em espaços de aprendizagem e construção comunitários. Para que isso aconteça, alguns pressupostos são apontados, principalmente a importância do diálogo, do pensamento crítico e da democracia. Longe de reproduzir a democracia nos valores burgueses, nessa concepção pedagógica, o princípio democrático questiona quais corpos vivem e quais são eliminados; quem tem acesso e permanência aos seus direitos básicos; quem tem o direito à fala, à escuta, ao acolhimento e a reivindicação. Conduzida pelo diálogo, a pedagogia engajada valoriza as vozes e contribuições relevantes em sala de aula.

A abordagem da pedagogia engajada não é um método engessado, mas uma expressão de movimento que busca reconhecer a realidade da sala de aula e trabalhar coletivamente pelo processo de ensino-aprendizagem crítico. Afinal, a pedagogia engajada está “[...] buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo” (HOOKS, 2017, p. 27). Essa é uma educação que se preocupa com o cotidiano, que enfatiza o bem-estar e pontua que não há qualidade de vida – ou de educação e trabalho – sem as condições adequadas para se viver. hooks ressalta que:

[...] a objetificação do professor dentro das estruturas educacionais burguesas parecia depreciar a noção de integridade e sustentar a ideia de uma cisão entre mente e corpo, uma ideia que promove e apoia a compartimentalização (HOOKS, 2017, p. 29).



A pedagogia engajada problematiza a objetificação docente – ou proletarização. Afinal, não há como refletir sobre o bem-estar docente sem questionar o sistema que nos trouxe à atual conjuntura de desmontes, exclusão e adoecimento⁶.

Outra consideração importante emerge na pedagogia engajada: a valorização dos saberes de todas as pessoas presentes na sala de aula e, conseqüentemente, a construção da autoestima discente. O processo de ensino-aprendizado engajado contesta toda e qualquer forma de humilhação ou opressão no ambiente escolar e acadêmico, e encoraja o pensamento crítico e independente, pois “a pedagogia engajada pressupõe que todo estudante tem uma contribuição valiosa para o processo de aprendizagem” (HOOKS, 2020, p. 50).

Como outras concepções dissidentes, a pedagogia engajada encontra obstáculos para se consolidar nas instituições de ensino (HOOKS, 2019). Tal fato não é recebido com surpresa, uma vez que essa prática questiona as estruturas conservadoras e excludentes que moldam nossa sociedade. Historicamente, a escola brasileira institucionalizada, especialmente as públicas, são disputadas por grupos de interesses antagônicos que buscam de todas as formas reprimir o pensamento crítico nas salas de aula. Como exemplo desse cerceamento temos o Projeto de Lei (PL) intitulado Escola sem Partido. O PL estava em discussão desde 2016 e foi barrado em 2019, entretanto, seu texto foi diluído e continua sendo difundido em documentos orientadores de diversos estados brasileiros. O projeto visava, em âmbito nacional, “[...] prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (BRASIL, 2019)⁷. Propostas como essa, apoiadas pela base conservadora política e econômica do país, pouco se preocupam com uma educação gnosiológica (FREIRE, 2019) e servem a grupos que enxergam a escola como uma mera

⁶ Consoantes ao que ocorre no país desde 2016, mas com especial enfoque ao desgoverno promovido por Bolsonaro durante a pandemia do Covid-19, Oliveira e Bezerra (2022, p. 74) salientam que “o discurso em tom de desprezo e sadismo com que Bolsonaro tratou as milhares de vítimas da pandemia da Covid-19, o negacionismo da gravidade do cenário, mesmo em frente a dados mórbidos coletados pelas secretarias de saúde por todo o país, são uma amostra do que seria esse novo *ethos*”.

⁷ No corpo do texto, o PL Escola Sem Partido encontra-se sem numeração nos documentos oficiais, pois foi barrado em votação no Senado Federal. O documento norteador, referente à última versão do PL, pode ser acessado em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+2. Acesso em: 12 abr. 2022.



fábrica de trabalhadoras/es sem direito a qualquer reivindicação ou em conformação com o sistema de exploração e opressão capitalista.

Além disso, as condições da educação pública e gratuita no Brasil têm se deteriorado amargamente de 2016 em diante, desde o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff. Historicamente, a realidade é de salas lotadas; ataques e cortes nas políticas públicas de educação; perseguição a escolas e docentes progressistas; jornadas exaustivas de trabalho; pouca valorização e reconhecimento social e financeiro, dentre outras questões. Estas problematizações nos lembram que, apesar de importante, a prática docente individual não é o bálsamo que vai curar nossas profundas feridas. Conforme nos ensina bell hooks em sua pedagogia engajada, transformar as escolas e as concepções de educação é um trabalho coletivo, humanizado e político (HOOKS, 2017; 2020).

3. Escola como comunidade: sonho que nos convida a transgredir a educação colonial

Como quem sabe que um novo modelo de sociedade só pode ser traçado a partir de um novo modelo de escola, bell hooks almeja uma escola como comunidade. Para tanto, parte da “educação como prática da liberdade”, ideal amplamente discutido e disseminado na vasta obra de Paulo Freire; e percorre o caminho rumo a efetiva revolução por meio da “pedagogia engajada”, que se mostra como um eficiente movimento de transgressão – e, por isso mesmo, transformação da escola e da sociedade.

Até aqui discutimos como a educação como prática da liberdade prescreve a efetiva libertação dos sujeitos, começando na escola e ressoando na sociedade; e como a pedagogia engajada é o meio pelo qual alcançamos este intento, refletindo sobre a educação que almejamos nas instituições escolares, sobre a realidade diversa em sala de aula e sobre nossa participação crítica no meio social. Daqui em diante, discutiremos sobre a escola como comunidade, tal qual prescrita na obra de bell hooks.

No refrão da música “Principia”, que por esse título indica “o que se tem por começo de algo”, o rapper Emicida enfaticamente enuncia que “Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós/tudo que nós tem é isso, uns aos outros/tudo que nós tem é uns aos outros, tudo”. O “nós”, visto com a poesia que nos é necessária em tempos assombrosos, é o nó de um “eu” e um “tu”, salvo as diferenças e semelhanças que nos são categóricas.

Como princípio, ou ponto de partida, entender comunidade é compreender que tudo que nós temos é uns aos outros. Mais que uma concepção daquilo que é comum a um grupo — seja uma norma, uma lei, uma regra ou princípio —, comunidade vem do latim, “*communitas*”, que no português brasileiro apresenta verbetes que indicam um grupo de pessoas que vivem em conjunto, partilhando tradições históricas e/ou culturais; onde recursos materiais pertencem a todos/as/es.

Destarte, a escola como comunidade não se estrutura com base apenas nas competências de proficiência e conhecimento, mas, sobretudo, na “confiança” enquanto característica basilar de seus membros (HOOKS, 2021). bell hooks explica que “criar confiança geralmente significa descobrir o que temos em comum, bem como o que nos separa e nos diferencia” (2021, p.178). Quando bell hooks evoca a noção de que conhecer o que há de diferente no outro é tão importante quanto o que há de semelhante na constituição da comunidade, ela reitera uma compreensão há muito discutida e refletida nos estudos sobre identidade. Isso porque a concepção de identidade predominante nas ciências humanas está pautada na velha concepção de “diferença” estabelecida pelos teóricos da área (SILVA; HALL; WOODWARD, 2013). Nessa acepção, “diferença” é uma categoria distintiva na constituição de nossas identidades. Ser “uma mulher trans negra brasileira” não é ser “uma mulher cis branca estadunidense”, por exemplo. E por mais que essa seja uma categoria importante na constituição de nossas identidades, existem forças que se colocam de modo antagônico a essa concepção a fim de estabelecer uma noção homogênea de sujeito — desconsiderando as singularidades de cada ser. As singularidades compõem parte essencial de nossa persona política, que nos localizam no mundo de uma forma e não de outra. E é nesse sentido que bell (2021) enfatiza que nossa negação da realidade da diferença produziu um conflito. hooks, no entanto, advoga que a diferença é importante sem renunciar ao que há de comum entre nós, destacando que “[...] será sempre vital e necessário para nós saber que somos todos muito mais do que nossas diferenças, que não é apenas o que compartilhamos organicamente que pode nos conectar, mas o que passamos a ter em comum [...]” (HOOKS, 2021, p. 178-179).



Assim, pensar em escola como comunidade a partir da perspectiva de hooks é, antes de tudo, a superação de uma ideia limitada de comunidade e escola. Na literatura especializada sobre educação, a “comunidade escolar” é formada por professores/as, alunos/as/es, profissionais que atuam na escola para além dos cargos de professorado e gestão, pais e/ou responsáveis por estudantes regularmente matriculados/as/es (VIEIRA, 2015). Essa noção, no entanto, não abarca a compreensão de hooks. Ao pesquisar sobre o assunto, é possível identificar a separação entre escola e comunidade, pensando-as como instituições distintas e, por vezes, antagônicas.

A proposta de bell pensa a escola como comunidade, isto é: não uma instituição distante e distinta da outra, mas uma só instituição que promove um espaço de construção democrática da sociedade. Comunidade, diz hooks (2021, p. 179), “[...] é a unidade dentro da diversidade [...]”. E, para tanto, precisamos entender que “[...] a construção de confiança ao longo de um processo de ação concreta, junto com o cultivo dos valores da coragem e da civilidade combinados ao compromisso com a comunidade, é necessária se quisermos encontrar unidade em meio à diversidade” (HOOKS, 2021, p. 181-182).

A escola como comunidade é, em última instância, o resultado da plena revolução, isto é, do lugar possível que almejamos chegar. Esse lugar representa a efetivação de uma sociedade democrática. Nesse sentido, bell realiza um movimento de anúncio de um lugar possível. Cabe a nós, entretanto, pensar sobre nossa realidade geográfica imediata e propor um movimento de denúncia, pensando exatamente o que nos falta para chegarmos efetivamente aonde queremos.

A partir de um movimento de denúncia, destacamos que atravessar fronteiras é o meio pelo qual construímos comunidade (HOOKS, 2021). E pensar em bell é pensar na conexão entre raça, classe e gênero — sobretudo ponderando como essas categorias são distintivas e impactam as comunidades de ensino-aprendizado ou mesmo as tentativas de criar laços de verdadeiro amor entre as pessoas (HOOKS, 2021).

Apresentando uma reflexão sobre o conhecimento tradicional indígena como práxis de resistência no modo de fazer educação, Guajajara (2019) enfaticamente denuncia que assim como há um movimento de apropriação dos conhecimentos das aldeias, deve haver espaço para que corpos indígenas transitem e tenham vivências para além do chão das aldeias. Indo

ao encontro do que hooks propõe como escola como comunidade, Guajajara destaca que “considerar a possibilidade de uma educação diferenciada, nutrida nos conhecimentos tradicionais, é o ponto de partida para a prática da descolonização do pensamento” (2019, p. 212).

Falamos sobre como a percepção das diferenças é decisiva na construção da confiança para a comunidade, porque “é justamente na escola, o espaço das construções simbólicas sobre alteridade, que essa transformação precisa começar a acontecer” (GUAJAJARA, 2019, p. 212). Amparados em uma perspectiva crítico-reprodutivista, determinados movimentos pedagógicos se utilizam da escola como aparelho ideológico do estado, reproduzindo e reforçando o sistema de dominação machista, racista e LGBTfóbico. Nesse modelo de educação, a sociedade é natural e inalteravelmente desigual; e a escola, enquanto aparelho de reprodução do *status quo*, é passiva diante da mudança social (SALES et al., 2004).

Se por um lado existe esse movimento ainda atual de uma escola que reproduz e fomenta o sistema de dominação, por outro, existe um movimento de transgressão e mudança (HOOKS, 2017). A perspectiva da escola como comunidade tal qual hooks anuncia, é amparada em uma pedagogia engajada e transformadora, e tem como pilar a educação como prática da liberdade. bell defende que “[...] o engajamento sincero, justo e apaixonado com a diferença e com a alteridade me [nos] dá oportunidade de viver com justiça e amor” (HOOKS, 2021, p. 186, grifos nossos).

Na construção de uma escola como comunidade, devemos retornar aos saberes indígenas, desta vez valorizando-os verdadeiramente e dando espaço para que corpos indígenas transitem entre nós e nos ensinem a viver comunidade plenamente. A riqueza da educação indígena é enfatizada por Guajajara (2019, p. 172-173) quando diz que

A educação indígena, que se orienta e relaciona com a organização social comunitária e com o território, tem origem na sabedoria ancestral e milenar. Esse conhecimento é capaz de colaborar na construção de um outro projeto político educacional para o país, em que a epistemologia nativa se afigura como possibilidade de cura política, educacional e intelectual. A educação indígena se pauta na defesa da democracia: não pode haver corpos e mentes livres onde campeia um projeto de sociedade que reprime vozes e corpos.



A escola como comunidade é mais que um ideal, é, na verdade, um movimento político de transgressão das fronteiras que nos aprisionam – instituídas por um sistema de poder racista, machista e imperialista. Esse movimento valoriza a pluralidade de vozes e não permite que corpos e mentes sejam reprimidos, fomentando uma sociedade efetivamente democrática. E nesse sentido, Guajajara é consonante a bell, pois a epistemologia nativa se mostra como uma cura política, educacional e intelectual possível.

Nessa acepção, pensar a escola como comunidade no Brasil atual só é possível se valorizarmos os saberes, as histórias e as culturas negras e indígenas. E, nesse sentido, deve-se articular um espaço de oposição e combate às forças detentoras do poder de ditar a história, isto é, aqueles que têm privilégios estabelecidos e sustentados por um amplo sistema de dominação. Pensar a escola como comunidade – amparada na educação como prática da liberdade e na pedagogia engajada – é dar voz àquelas/es que foram silenciados/as/es, foram impedidos de contar suas histórias. Como nos ensinou Paulo Freire, precisamos romper com a cultura do silêncio, reconhecendo que quando um povo descobre que pode falar, entende que seu discurso sobre o mundo é capaz de refazê-lo (FREIRE, 2013).

Nesse processo de refazer o mundo, que só se efetiva quando a palavra enuncia o mundo que já existe em nossa imaginação, o diálogo é essencial. bell, baseada em sua longa experiência como professora, sabiamente nos ensina sobre diálogo quando diz:

Sabendo tudo que sei hoje, depois de trinta anos de sala de aula, não começo a dar aulas, no contexto que for, sem antes criar as bases para construir uma comunidade em classe. Para fazer isso, é essencial que professor e estudantes tenham tempo para conhecerem uns aos outros. Esse processo pode começar com simplesmente ouvir a voz de cada pessoa quando ela se apresenta (HOOKS, 2020, p. 38).

A experiência de conhecer o outro é essencial na construção da escola como comunidade, porque, como já dissemos, é o conhecimento mútuo que promove a confiança. Assim sendo, relações unilaterais, hierarquizadas, permeadas pela homogeneização do pensamento e de características é essencialmente antagônico ao que se pode pensar a respeito de uma comunidade. hooks (2017, p. 174) enfatiza que “a prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos

começar a cruzar as fronteiras [...]”. Nesse sentido, o diálogo (de trocas e partilhas) entra como um elemento fundamental na construção e durabilidade da comunidade.

A escola como comunidade representa a realização do nosso tão almejado lugar do possível: o ideal da plena transformação social, quando as diferenças que nos são categóricas não mais estejam pautadas numa noção de poder e dominação; quando ao invés de repelir, abraçaremos as dissimilaridades, compreendendo que elas são importantes num espaço democrático. Ainda não alcançamos, mas orientados/as/es por uma educação como prática da liberdade, percorrendo a pedagogia engajada como percurso a ser seguido, o quanto antes construiremos uma escola como comunidade e, por extensão, uma sociedade efetivamente democrática.

Conclusões

Ressaltamos neste escrito que o pensamento de bell hooks embasa, acolhe e encoraja práticas pedagógicas dissidentes que questionam e buscam romper com uma educação domesticadora e bancária. Inspirada principalmente pela práxis freireana e refletindo sobre a educação que vivenciou, desde a infância à sua atuação como professora em instituições de ensino superior e em outros espaços de construção de conhecimentos, bell hooks nos presenteia com sua pedagogia engajada.

Tal concepção pedagógica, ancorada principalmente no diálogo e na construção do pensamento crítico no processo de ensino-aprendizagem, abdica de formas opressoras de ensinar e vislumbra, coletivamente, a transformação da atual sociedade, que é moldada pelos interesses do capitalismo de supremacia branca e patriarcal. Assim, prescrevemos a construção de uma sociedade cujas relações não sejam definidas pela exploração e pelas diversas opressões que grupos marginalizados sofrem.

Conforme destacamos, a pedagogia engajada de bell hooks tem o potencial de iluminar práticas docentes que valorizem os ambientes educativos como comunidades de aprendizagem, onde o engajamento e as percepções de todas as pessoas que integram tais espaços são considerados. A práxis de bell hooks, cujo acesso nos é possibilitado a partir da



leitura de sua extensa obra literária, nos inspira e encoraja a romper com práticas de educação bancária e reguladoras.

Sabemos, entretanto, que a mudança paradigmática na educação – e, conseqüentemente na sociedade – não cabe somente à categoria docente. Porém, buscamos ressaltar neste estudo as possibilidades libertadoras que a pedagogia engajada nos apresenta enquanto docentes em diversos espaços, níveis e modalidades de ensino. A concepção pedagógica de bell hooks se mostra, portanto, como uma alternativa que entende os espaços educativos como comunidades de aprendizagem, diálogo, acolhimento e libertação.

Referências

- ADICHE, Chimamanda, Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6ª edição. São Paulo: Contexto, 2021.
- ELNINO, Thiago. Pedagogia (part. Sant e Kmkz). Youtube, 2017. Disponível em: <https://youtu.be/EymHTV8HkiE>. Acesso em: 07 de janeiro de 2022.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FARIAS, I. M. S.; SILVA, S. P. Métodos e Pesquisa – Caminho de acesso para conhecer. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino; SILVA, Silvina Pimentel. **Pesquisa e Prática pedagógica**. 34 ed. Fortaleza: RDS, v. 3, p. 17-25, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 50ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 42ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 14ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 6ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2021.
- GUAJAJARA, Sonia. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p.171-173.
- HOOKS, bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p.199-207.



HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ª edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

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

LEITE, Lúcia Helena A.; RAMALHO, Bárbara B. M.; CARVALHO, Paulo Felipe L. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-21, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processos de um racismo mascarado. 3ª edição. São Paulo: Perspectivas, 2016.

OLIVEIRA, L. R. da S; BEZERRA, P. L. **Pátria amada Brasil**: poder, ética e educação. In: RIBEIRO, R. M. B et al. (Orgs). **Ética, educação e diversidade**. Fortaleza: EDUECE, 2022, p. 64-81.

RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Org). **Por um feminismo afrolatinoamericano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RUFINO, Joel. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SALES, J. O. C. B. et al. **Didática**. Fortaleza: EDUECE, 2004.

SILVA, T. T. (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VIEIRA, S. L. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2ªed. Fortaleza: EDUECE, 2015.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Artigo recebido para publicação em: 22 de abril de 2022.

Artigo aprovado para publicação em: 09 de junho de 2022.