

AMOROSIDADE NA EDUCAÇÃO: INTERLOCUÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E BELL HOOKS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

DANIELE MARIA SOARES DE CARVALHO

Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, danielecarvalho.msc@gmail.com;

GESSIANE ALINE BEZERRA E SILVA FERREIRA

Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Centro Acadêmico do Agreste - UFPE, gessyline777@gmail.com.

RESUMO

Este artigo visa construir um debate sobre a amorosidade na educação, a partir de uma perspectiva antirracista. Alicerçado nas concepções teóricas de Paulo Freire (1987, 2003, 2019, 2020a, 2020b) e Bell Hooks (2006, 2017, 2020), buscamos analisar como este conceito pode indicar possibilidades outras para se opor às estruturas de poder hierarquizantes e racistas presentes na educação brasileira, numa proposta que almeja compreender o papel do amor como forma para ampliar as discussões sobre as práticas pedagógicas e docentes tendo em vista, a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Palavras-chave: Amorosidade; Paulo Freire; Bell Hooks; Educação Antirracista; Educação para as Relações Étnico-Raciais.

1. INTRODUÇÃO

Vivemos um tempo de incertezas e descontentamento cuja força é capaz de corroer a base do conhecimento estabelecido ou, até sacudir paradigmas ocultos que regem a organização das ideias. No marco de várias contradições, com a chegada da Pandemia da Covid-19 a instituição de ensino é pressionada a revisitar-se quanto a transmissão de conteúdos tradicionais, alterando esta função a uma maior diversidade.

O acesso à educação em seus novos moldes, acrescidos da tecnologia e da “aula em casa”, evidencia um cenário de desigualdade quando se trata da criança e jovem periférica/o, que em sua maioria é negra. A falta de um olhar cuidadoso e de um projeto embasado nas necessidades das crianças e jovens que não têm acesso a internet, levou a uma separação do acesso igualitário ao conhecimento.

O amor é compreendido por Freire (1987), como uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam e interagem de forma dialógica, no qual cada um tem o outro, como sujeito de seu amor, sem apoderar-se do outro. Sendo assim, quando não há respeito, não há educação e, portanto, não há amor. Nesse sentido, espera-se que o professor/a lide com respeito a chegada desta criança em sala de aula. Criança esta, que já sofre bastante com o sistema excludente e racista que por muitas décadas continua a ser instaurado no ambiente escolar.

A temática deste artigo surgiu a partir de leituras e diálogos realizados num grupo de estudos e pesquisa interseccional, pelo qual vem despertando nosso olhar para a importância do amor no processo educativo, em especial voltado para a educação antirracista. Nosso intuito é promover um diálogo significativo a partir do conceito de amorosidade na concepção de Paulo Freire (1987, 2003, 2019, 2020a, 2020b) e do amor segundo Bell Hooks e as suas possíveis contribuições à Educação para as Relações Étnico-raciais.

Nesse sentido, as construções epistêmicas de Bell Hooks (2006, 2017, 2020) - autora, teórica e ativista social feminista estadunidense - acerca do papel do amor serão utilizadas neste artigo como elemento que se interconecta e nos possibilita ampliar o pensamento freireano sobre amorosidade, numa perspectiva de uma discussão antirracista no campo da educação.

Bell Hooks (2017), em muitos momentos de seus escritos evidencia como o pensamento freireano foi primordial para que ela própria pudesse repensar sua trajetória pessoal e profissional, impactando em

sua forma de pensar e agir no e com o mundo. Nesse processo libertário e transgressor, a pensadora demonstra como o amor, e principalmente a ausência dele no contexto educacional e familiar, impacta na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a mudança e preocupadas com a formação humana e com a construção do conhecimento de forma equânime, justa e prazerosa, no qual todas/os são sujeitas/os do saber.

Bell Hooks (2006, 2017, 2020), assim como Paulo Freire (1987, 2003, 2019, 2020a, 2020b) pensam criticamente a realidade sócio-histórica na defesa de uma educação libertadora, como possibilidade alcançável. Nesse sentido, este artigo situa suas reflexões, objetivando desenvolver uma análise sobre como ambos os autores buscam construir novos caminhos para se analisar e modificar a realidade social, tendo a amorosidade como elemento que distingue a prática pedagógica crítica, alicerçada no diálogo e que estrutura as relações de ensino e aprendizagem.

2. PAULO FREIRE E A AMOROSIDADE NA EDUCAÇÃO

Paulo Freire (1917 - 1997) - professor e teórico pernambucano, que no decorrer da história tornou-se cidadão e pensador do mundo por suas importantes contribuições teórico-metodológicas no campo das Ciências Humanas e Sociais - defendia uma educação emancipadora, cuja amorosidade é um dos conceitos relevantes para compreensão de seu pensamento.

Há décadas as ideias freireanas vêm se contrapondo ao Paradigma Tradicional na educação. Em seus escritos, Paulo Freire (2019, 2020a, 2020b) vai de encontro à perspectiva única de ensino, pautada na “transferência de conhecimento”, ao qual o autor denomina de “educação bancária”, uma vez que considera educadoras/es e educandas/os como sujeitas/os do conhecimento, construído a partir do diálogo, da reflexão-ação entre estas/es e o mundo.

Na concepção freireana, para educar é necessário reconhecer o outro como sujeito e não objeto. É necessário ter a sensibilidade de admitir que não se pode abarcar todo conhecimento, mas que quando não se sabe, encontra-se ali uma oportunidade de aprender e somar. Nas palavras de Paulo Freire (1987) “a Educação é um ato de amor”, onde homens e mulheres reconhecem-se como seres inacabados e, portanto, passíveis de aprender.

Nesse sentido Paulo Freire (1987, p. 79-80) afirma: “Não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o fundamenta[...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”.

A perspectiva de educação crítica de Paulo Freire (2020a) fundamenta-se a partir de sua Teoria Dialógica, que tem no diálogo a categoria central para o desenvolvimento da educação problematizadora, e cuja “busca pelo saber mais é um exercício relacional de humildade, de compromisso com o outro e com o todo na construção da pronúncia do mundo: compreensão e ação em direção à justiça social. (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016, p. 131).

Nesse contexto, os processos educativos - formais e não formais - concebidos por Paulo Freire (1987, 2003, 2019, 2020a, 2020b), só são possíveis com a efetiva participação de todas/os, homens e mulheres, concebidas/os como sujeitas/os da história, da educação e do conhecimento, cuja amorosidade se faz elemento primordial para se construir uma educação crítica, ética e libertária, que fomente ações pedagógicas emancipatórias.

A amorosidade é um conceito muito significativo em Paulo Freire (1987, 2003, 2019, 2020a, 2020b), que permeia toda a sua práxis e está diretamente atrelada às concepções do autor acerca da formação humana, e que se processa a partir da intrínseca e reflexiva relação

das/os sujeitas/os consigo, com as/os outras/os e com o mundo, num processo individual e coletivo que busca a humanização.

Paulo Freire foi uma criança nascida em um contexto social pouco privilegiado economicamente. Resquícios desta realidade vivenciada por ele exerceram influência sobre sua pedagogia comprometida com os oprimidos. Para Paulo Freire (2019), a qualidade fundamental para uma/um boa/bom educadora/o era o gosto que esta/e deveria ter pela vida, afirmando sempre que a vida é que aguça a nossa curiosidade e nos leva ao conhecimento.

Se pensarmos no espaço escolar, provavelmente lembraremos alguém que já vivenciou a experiência de estar em uma turma agitada, onde a/o educadora/o não consegue estabelecer um diálogo com os estudantes que se demonstram desinteressados pelo assunto abordado. Repentinamente, o educador começa a falar das coisas da vida, dos seus desejos e insatisfações, do seu “estar no mundo” e as/os estudantes, perplexos, começam a ouvi-la/o e dialogar com ele. Parece que é nesse exato

momento que a/o educadora/o e educanda/o se reconhecem como seres humanos que pensam, sofrem, sentem e são capazes de amar, porque são capazes de colocar-se no lugar do outro que, na sua diferença, merece ser valorizado e respeitado. A partir desse reconhecimento e da relação afetiva, amorosa e, ao mesmo tempo, respeitosa é que se dá início ao processo dialógico.

Quando a/o educadora/o consegue estabelecer uma relação amorosa, dialógica, respeitosa com suas/seus educandas/os, os saberes vão se interligando nos processos de trocas que são estabelecidas no decorrer da práxis educativa. Até mesmo porque, como defende Arroyo (2004, p. 155), são os saberes construídos nos espaços de socialização e aprendizagem, entre eles o espaço escolar e a convivência com colegas e professores, que levamos e cultivamos como realmente válidos e significativos no nosso viver. São esses saberes e essas marcas que ultrapassam os muros escolares. Marcas que ficam e fazem a diferença no dia a dia de nossas vidas.

O que legitima aquilo que a/o educador/a diz de si mesmo, muito mais do que a insistente repetição das palavras, é aquilo que se observa e se efetiva nas suas ações cotidianas, no modo de tratar as/os alunas/os, de se relacionar com seus próprios colegas, professoras/es, com os pais, manifestados na inteireza do seu corpo consciente (Freire, 1987) enquanto pai, educadora/o, amiga/o, orientadora/o, cidadã/o do mundo. A avaliação de nossos atos e atitudes é o que nos possibilita a mudança, é que nos permite ser mais como educadoras/es, o que não significa que deixemos de ser coerentes, ao contrário: é exatamente quando percebemos nossa incoerência que somos capazes de buscar a coerência baseada em outros princípios, antes jamais pensados, modificando e originando, assim, nossas atitudes. Princípios, estes, como a afetividade, a emoção, a amorosidade, o diálogo, por exemplo.

A amorosidade requer, necessariamente, coerência. Somente quem ama sente a necessidade de ser sempre coerente, ser sempre dialógico. Amar é não enganar, jamais falsear. FREIRE (1987, p.29), menciona que não há educação sem amor. Quem não é capaz de amar os seres incapazes não pode educar. Não há educação imposta, da mesma forma que não há amor imposto. Não há educação no pautada no medo. Nada se pode temer da educação quando se ama. A/o professora/o não precisa renunciar à rigurosidade para ter amorosidade. Não é possível aprender quando se sente medo, pois quando se tem troca afetiva, a partir de

princípios éticos, existe uma cumplicidade no processo de ensino-aprendizagem facilitando a horizontalidade entre eles.

Para Paulo Freire (1987, 2003, 2019, 2020a, 2020b), a/o docente não deve se fechar para o novo, deve ir além, ensinar a pensar e não somente limitar-se aos conteúdos educacionais. O pensar oportuniza aos estudantes o crescimento, a libertação, é assim que eles se reconhecem como sujeitas/os históricos, podendo intervir sobre o ele, percebendo o meio em que vivem. Conclui-se que educar com amorosidade é proporcionar condições de ensino-aprendizagem, por meio das quais, estudantes possam ter acesso ao conhecimento, de modo, a serem livres para descobrir, criar, escolher, tendo efetiva participação em suas vidas, conhecendo e assumindo seu papel no mundo por meio do diálogo, da afetividade e do respeito.

3. BELL HOOKS E AS REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO AMOR NA EDUCAÇÃO

Bell Hooks (2017) tem no pensamento freireano influência que estrutura suas bases teórico-metodológicas. Em sua obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, que propõe uma discussão sobre a educação e suas práticas, indo de encontro ao padrões racistas e sexistas que a estruturam, a autora explicita como o encontro com as ideias freireanas foi elemento fundamental em sua trajetória. Nesse sentido afirma: “Paulo foi um dos pensadores cuja obra me deu uma linguagem. Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência” (HOOKS, 2017, p. 66).

Esse “encontro transformador” (HOOKS, 2017, p. 66) entre Bell Hooks (2017) e Paulo Freire (1987, 2003, 2019, 2020a, 2020b) foi um dos responsáveis pelo processo de construção do pensamento crítico da autora. Numa interlocução direta com o pensamento freireano, Bell Hooks (2017) debate sobre como a educação é um ato político e, sendo assim, é a via pela qual se pode construir uma outra educação, que seja libertária, emancipadora, descolonizada.

Nesse sentido, a autora se aproxima dos conceitos e categorias freireana para entender e refletir acerca de sua própria realidade e do mundo. A partir da construção de uma análise sócio-histórica, Bell Hooks (2017) retoma seus primeiros anos de escolarização até a sua entrada na universidade, na condição de docente, para compreender como o racismo estrutura diversas formas de opressão e dominação nas sociedades,

deixando evidente que mesmo partindo de vivências específicas, suas análises buscam estabelecer um elo com uma realidade mais ampla.

Em todo esse percurso narrativo-crítico, no qual a memória é uma categoria importante para a tecitura das ideias de Bell Hooks (2017), nos chama a atenção para como a autora - de forma direta ou indireta - disserta acerca do papel do amor nesse processo em busca de uma educação libertária, aproximando-se do pensamento freireano sobre amorosidade.

Quando a escritora rememora, por exemplo, o início de sua escolarização - durante o Regime Segregacionista estadunidense, que separou negros e brancos de forma institucionalizada - esta evidencia implicitamente como o amor, em seu sentido mais amplo e inter-relacional, foi primordial para que ela se sentisse ativa no processo educativo. Nesse sentido, Bell Hooks (2017, p. 11) afirma: “Naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase - do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer”.

Nesse cenário, Bell Hooks (2017) salienta que suas professoras tiveram um papel relevante pois, a partir do diálogo, da reflexão - conjecturamos que também a partir da amorosidade como defendida por Paulo Freire (1987, 2003, 2019, 2020a, 2020b) - demonstravam que pela educação se podia, enquanto sujeitas/os da história, reconstruir uma nova realidade que fosse de encontro ao racismo, na busca por garantias de direitos à todas/os através de uma justiça social.

Ao falar dessa professoras Bell Hooks (2017, p. 10) destaca:

O compromisso delas era nutri nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural - negros que usavam a “cebeça”. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era uma ato contra-hegemônico, um modo de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista.

As colocações de Bell Hooks (2017) sobre como suas professoras dos primeiros anos de escolarização viam a relação entre o amor, a educação e a luta pela liberdade e contra o racismo é um dos elemento fundamentais para que possamos compreender como, a partir de uma ética do amor se pode construir uma visão política que se afasta de uma ética da dominação (HOOKS, 2006), indo de encontro à opressão e exploração. Nesse contexto, ainda numa educação pensada de modo desigual para brancos e negros, conjecturamos que essas educadoras, em sua excência

e sem sem se aperceberem, eram educadoras democráticas, conforme o pensamento freireano, uma vez que “na sua prática docente, reforça a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubordinação” (FREIRE, 2019, p. 28).

Contudo, quando se inicia o processo de integração racial e as/os educandos negras/os são lotadas/os com as/os educandos e professoras/es brancos, relata Bell Hooks (2017) como a ausência, a falta de amor e comprometimento político para o enfrentamento ao racismo transformou a escola e as relações entre suas/seus sujeitas/os. Nesse sentido a autora afirma:

A escola mudou radicalmente com a integração racial. [...] 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. [...] Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer ou de êxtase.

Esses relatos trazidos por Bell Hooks (2017), evidenciam como o amor, ou sua ausência, conduz e orienta ações no contexto educacional, sendo este um fator preponderante para estruturação e ordenamento de práticas pedagógicas e docentes.

Bell Hooks (2017, 2020) ao dissertar sobre o amor de maneira inter-relacional, tece suas análises com o propósito de compreendê-lo como potência de vida. Nesse sentido, a pensadora aborda o amor numa perspectiva filosófica, no qual o lugar do *Eros* em sala de aula é importante para se efetivar uma educação libertária.

Para Bell Hooks (2017, p. 254) o dualismo ocidental, que separa corpo e mente, nos faz “aceitar o pressuposto de que a paixão não tem lugar na sala de aula”. As construções ideológicas do patriarcado e do racismo, que no ocidente define papéis sócio-históricos, privados e públicos, impôs a expressão dos sentimentos aos espaços privados, isolados e negou a determinados grupos, como o povo negro, quais possibilidade de expressar e vivenciar estes sentimentos e paixões. Nesse sentido, a casa foi concebida como o lugar onde o amor, mesmo que muito sutilmente, poderia existir e o ambiente educacional, considerado espaço público, não seria permitido quais amor, paixão, afeto.

Bell Hooks (2017, p. 254) afirma:

Sempre existiram laços especiais entre professores e alunos, mas tradicionalmente eles eram exclusivos e não inclusivos. Permitir a manifestação de sentimentos de carinho e da vontade de promover o crescimento de determinados alunos na sala de aula - de expandir e abraçar a todos - vai contra a noção de privacidade da paixão.

Essa ideia de que há espaços, locais, momentos e, principalmente grupos aos quais são permitidos vivenciar, ofertar e receber amor, de acordo com o pensamento de Bell Hooks (2006, 2017, 2020), permite-nos compreender, em muitos aspectos, a organização das sociedades ocidentais.

De acordo com Bell Hooks (2020), o amor foi uma construção negada ao povo negro, servindo de elemento fundamental para que historicamente esta população fosse dominada nas sociedades ocidentais, cuja ideologia persiste até os dias atuais. Para a autora, no decorrer da história diversos foram os processos pedagógicos estruturados para que mulheres e homens negras/os fossem subjugadas/os a partir de ações cruéis, que de modo sistemático lhes “roubaram” sua humanidade. Esses processos racistas e sexistas historicamente “construíram na realidade do povo negro um distanciamento do que vem a ser o amor” (MARINHO, 2020, p. 70).

De conformidade com esse raciocínio, Bell Hooks (2020) salienta que as estruturas do racismo e patriarcado estão presentes na educação, e por ela ainda são difundidas, distorcendo e dificultando que a população negra seja considerada/o sujeita/o capaz de amar e ser amada/o. Nessa perspectiva, a autora evidencia como a negação desse amor implica também a negação de direitos e a efetiva dificuldade em requerê-los.

A partir dessas construções epistêmicas suscitadas por Bell Hooks (2006, 2017, 2020), façamos um pequeno paralelo com a nossa sociedade e educação. O Brasil é um país que durante séculos viveu sob um regime institucionalizado escravista, patriarcal, eurocêntrico, que produziu hábitos, costumes e ações que até hoje se reverberam em nossas estruturas sociais, culturais, econômicas, educacionais, entre outros. Essa permanência sócio-histórica e cultural da matriz colonial de poder, compreendida como colonialidade, naturaliza e/ou produz hierarquias e subalternidades territoriais, raciais, culturais, epistêmicas, possibilitando a manutenção das relações de dominação (QUIJANO, 2005).

Pensadoras/es como Kabengele Munanga (2004), Petronilha Beatriz Silva (2015), Nilma Lino Gomes (2017), Djamila Ribeiro (2019), entre

outras/os evidenciam que no Brasil, os grupos hegemônicos dominantes se utilizam dessa perpetuação da matriz colonial de poder para justificar e legitimar privilégios a partir da subjugação e desumanização do outro.

Esse processo de negação da humanidade do outro é instrumentalizada a partir de práticas pedagógicas que, historicamente, estão enraizadas no desenvolvimento da educação no Brasil. Quando pedagogicamente se propagam ideologias classificatórias e excludentes, pautadas no racismo e sexismo que defendem que “naturalmente” há hierarquização entre as/os sujeito/as, se constrói e difunde uma série de ideias e mecanismos que impedem, inviabilizam e/ou negligenciam a oferta e possibilidade de educação a determinados grupos, como o povo negro.

De acordo com pesquisas da Oxfam (2018), os índices estatísticos anteriores à pandemia do vírus da Covid-19 demonstram como a população negra brasileira historicamente é uma das mais afetadas pelas desigualdades presentes em nossa sociedade. As/os negras/os são as/os que têm menos possibilidades de acesso aos bens e serviços públicos com saúde, moradia, educação; também são aquelas/es que ocupam as atividades laborais mais precarizadas e mais mal remuneradas. Florestan Fernandes (1965), demonstra como a subjugação a partir da raça permitiu que mesmo no período pós-abolição fossem negados à população negra direitos e garantias sociais básicas.

Ao negar os direitos básicos à população negra brasileira, a esta também se nega o fundamental papel do amor em suas vidas, tal qual defende Bell Hooks (2020). Lucimar Dias (2012), Petronilha Beatriz Silva (2015), Aldenora Macedo (2016), em suas pesquisas evidenciam, por exemplo, como a criança negra brasileira é ensinada, desde muito cedo a considerar seus traços, sua estética, seu corpo e sua ancestralidade como algo feio, negativo, que não precisa ser amado, cuidado e respeitado, enquanto a criança branca é ensinada a ver a si própria como superior as/os negras/o.

Esses ensinamentos ocorrem tanto no ambiente familiar como no escolar, a partir de padrões e concepções da branquitude, compreendida enquanto construção ideológica de poder no qual brancos impõem sua identidade racial como norma, imputando a todas/os aquelas/es grupos não-brancos um lugar à margem e inferiorizado (SHUMAN, 2020, p. 50).

Serão estas ideologias eurocêntricas, de branquitude e do racismo que vão, de acordo com Eliane Cavalleiro (2001), Lucimar Dias (2012); Ronald Glass (2012); Nilma Lino Gomes; Rodrigo de Jesus (2013), entre outras/os estudiosos construindo uma imagem negativa da/do negro,

fomentando estereótipos racistas e preconceituosos que encontram na educação caminhos pelos quais podem se disseminar, pois mesmo com leis, diretrizes e políticas públicas voltadas para o desenvolvimento de uma sociedade antirracista, a educação ainda é omissa e negligente no trato com estas questões.

Petronilha Beatriz Silva (2015, p. 162) afirma:

Um dos desafios mais difíceis a ser enfrentado para efetuar a reeducação das relações étnico-raciais, nos termos expressos pelo Conselho Nacional de Educação ao regulamentar a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003: 2004a; 2004b), está no dilema que as pessoas negras, de modo contundente as crianças negras, têm de fazer face: ou deixar-se assimilar as ideias, crenças, comportamentos, admitindo “branquear” no pensamento, nos raciocínios, nos comportamentos, na adoção de projeto de sociedade que exclui os negros, ou enfrentar desqualificação ao mostrar, em gestos, palavras iniciativas, sua negritude.

Petronilha Beatriz Silva (2015, p. 162), ainda pontua que as/os professoras/es que buscam uma sociedade mais justa a partir da efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais encontrarão desafios contundentes “para fortalecer o pertencimento étnico-racial das crianças negras”, pois são séculos de imposição de um padrão de dominação e propagação de uma ideologia estruturada na branquitude.

Nesse contexto, a amorosidade freireana e as concepções acerca do papel do amor na luta antirracista suscitadas por Bell Hooks (2017, 2020) são fundamentais para que relações, práticas e currículos sejam reestruturados a partir do compromisso ético, de superar estereótipos que condicionam, por exemplo, as construções sobre as/os estudantes negras/os, concebidos muitas vezes como violentas/os, desestruturadas/os, incapazes, inquietas/os, não afetuosas/os e que portanto não sabem amar, nem necessitam ser amadas/os.

Paulo Freire (1987, 2006, 2019, 2020a, 2020b), destaca que a educação para ser crítica, comprometida com a mudança e com a liberdade das/os sujeitas/os ela deve ir de encontro a quaisquer tipos de dominação e discriminação. E que a/o educadora/o que se afirmar crítica/o assim também deve proceder. É nesse sentido que Bell Hooks (2017) se posiciona para tecer suas ideias acerca de um ensino e uma prática libertadora, no qual as/os docentes tenham um compromisso pautado na ética, no amor, no diálogo em busca de uma sociedade sem racismo, sexismo, que seja justa e equânime.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interlocução conceitual entre Paulo Freire (2019, 2020a, 2020b) e Bell Hooks (2017, 2020), acerca da amorosidade permite-nos, mesmo num mundo de incertezas e de alguns retrocessos propor uma reflexão voltada para o significativo papel do amor no contexto de uma educação comprometida com a mudança, e como este pode gerar intervenções pedagógicas, como intervenção de mundo, segundo defendia Paulo Freire (2019, 2020a, 2020b).

Tanto Bell Hooks (2017) quanto Paulo Freire (2019, 2020a, 2020b) consideram o potencial contraditório da educação, pois mesmo que ela ainda se configure como instância que produz e reproduz o racismo, sexismo, entre outros, é nela e por ela que podemos ir de encontro as estruturas e ações que reafirmem quais tipos de preconceito e discriminação baseadas na cor, raça, classe, gênero, sexualidade, a fim de repensarmos e reconstruirmos práticas e currículos eurocêntricos, que desqualificam, diminuem ou massacram todas/os que não se “encaixam” nos padrões brancos e heteronormativos.

Quando se analisa o amor em seu sentido mais amplo e em sua interface com a educação observa-se seu potencial papel transformador, que salvaguarda experiências de valorização de si, do outro e do mundo a partir de um processo ativo, relacional, dialógico, cuja ética do amor se sobrepõe a ética da dominação e subjugação que fomenta práticas racistas e sexistas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens.7.ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. (Org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**. (online), vol.17, n.51, 2012. P.661-674. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16. abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 46º ed. Paz e Terra Rio de Janeiro, 2020a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 73ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

FERNANDES, Florestan. Heteronomia racial na sociedade de classe. In: FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe. Volume I: o legado da raça branca**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965. P. 211 - 261.

GLASS, Ronald D.. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (online), vol.93, n.235, 2012. P.883-913. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812012000400017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 jan. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**. (online), v. 29, n. 47, mar. 2013. P. 19-33 Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31329>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

HOOKS, Bell. Love as the practice of freedom. In: HOOKS, Bell. **Outlaw Culture**. Resisting Representations. New York: Routledge, 2006, p. 243-250.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: editora WMF Martins Fonseca, 2017.

_____. **Tudo sobre o amor:** novas perspectivas. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

MACEDO, Aldenora. A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola. **Revista Espaço Acadêmico.** (online), v. 16, n. 187, 2016. P. 106-120. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/30956>. Acesso em: 03 fev. 2021.

MARINHO, Ana Verônica Freire. Amor e Resistência: Bel Hooks e a escrita do amor. **Anais do Congresso Brasileiro de Corpo, Raça, Sexualidade e Gênero.** v.2, n. 1, jan/abr 2020, p. 64-76.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. In: BRANDÃO, André Augusto (org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira.** Niterói: EDUFF, 2004. P. 15 - 34.

OXFAM. **País estagnado:** um retrato das desigualdades brasileiras. (online), 2018. Disponível em: www.oxfam.org.br. Acesso em: 15 ago 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: companhia das Letras, 2019.

SANTIGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freiriana. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 61, jul/set, 2016. P. 127 - 141. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00127.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista eletrônica de Educação.** (online), v. 9, n. 2, 2015. P.

161 - 187. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137>. Acesso em: 03 jul. 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo:** branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Editora Veneta, 2020.