



Políticas de dominação e o processo pedagógico em bell hooks¹

Lucas Antunes Machado *

Resumo: O aumento significativo de discursos de ódio e a violência contra minorias sociais revela a sala de aula como microcosmo de uma sociedade estruturada por políticas de violência colonial e patriarcal. Experiências de sala de aula evidenciam contradições que variam em torno de práticas de libertação e/ou dominação de corpos e mentes. O ensaio propõe uma discussão sobre as políticas de dominação e o processo pedagógico na perspectiva da intelectual, ativista social e crítica cultural bell hooks. Sua concepção de educação deriva de sua própria experiência de opressão de classe, raça e gênero, culminando em seu projeto ético-político de educação. Partimos da perspectiva de que a experiência do corpo em sala de aula pode ser *locus* privilegiado de reflexões críticas dos sistemas interligados de opressão.

Palavras-chave: Políticas de dominação; Processo pedagógico; bell hooks.

¹ Uma versão preliminar deste texto será publicada em forma de capítulo de livro (em fase de elaboração) com o título “Políticas de dominação da escola à universidade: notas a partir do pensamento de bell hooks”. A versão do texto aqui apresentada contempla uma discussão mais aprofundada e pormenorizada de categorias do pensamento hookiano, além da inclusão de um capítulo e modificações substanciais no formato e conteúdo do texto.

* Doutorando em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFRGS). Professor do curso de Psicologia na Faculdade Anhaguera. Docente de Sociologia na rede pública do Estado do RS. lucas.machado@outlook.com.br. ID Lattes: 2923201157952402. ORCID: 0000-0002-1165-7740

Politics of domination and the pedagogical process in bell hooks

Abstract: The significant increase in hate speech and violence against social minorities reveals the classroom as a microcosm of a society structured by policies of colonial and patriarchal violence. Classroom experiences reveal contradictions around practices of liberation and/or domination of bodies and minds. This essay discusses the politics of domination and the pedagogical process from the perspective of the intellectual, social activist, and cultural critic bell hooks. Her conception of education derives from her experience of class, race, and gender oppression, culminating in her ethical-political education project. We start from the perspective that the experience of the body in the classroom can be a privileged *locus* for critical reflections on interconnected systems of oppression.

Key-words: Politics of domination; Pedagogical process; bell hooks.

Política de dominación y el proceso pedagógico en bell hooks

Resumen: El aumento significativo del discurso de odio y de la violencia contra las minorías sociales revela el aula como un microcosmos de una sociedad estructurada por políticas de violencia colonial y patriarcal. Las experiencias en el aula revelan contradicciones que giran en torno a prácticas de liberación y/o dominación de cuerpos y mentes. El ensayo propone una discusión sobre las políticas de dominación y el proceso pedagógico desde la perspectiva de la intelectual, activista social y crítica cultural bell hooks. Su concepción de la educación deriva de su propia experiencia de opresión de clase, raza y género, culminando en su proyecto ético-político de la educación. Partimos de la perspectiva de que la experiencia del cuerpo en el aula puede ser un *locus* privilegiado de reflexiones críticas de sistemas de opresión interconectados.

Palabras clave: Política de dominación; Proceso pedagógico; bell hooks.

Introdução

“Somos seres sociais, afinal das contas, e internalizamos as ideias através da socialização”.

Chimamanda Ngozi Adichie

O aumento significativo de discursos de ódio e a violência contra minorias sociais revela a sala de aula como microcosmo de uma sociedade estruturada por políticas de dominação e violência colonial/patriarcal. A escola e, mais especificamente, a sala de aula, não pode ser tomada como lugar um neutro ou isento de lógicas de poder e dominação. O projeto de dominação colonial tem logrado êxito desde os tempos de invasão jesuíta (Companhia de Jesus) em seu objetivo de constituição de uma educação nacional voltada a catequizar – leia-se dominar – o índio e educar uma elite nacional que pudesse, ao fim e ao cabo, levar em frente um projeto de nação pautada nos pressupostos eurocentrados do dominador.

A educação acaba sendo uma das primeiras instituições de intenso investimento da colonialidade do poder, haja vista sua potencialidade e alcance enquanto dimensão relacional e socializadora na (con)formação de corpos e mentes. As primeiras instituições educacionais que se formam em território nacional têm como premissa básica de sua constituição um projeto de nação que se pauta sobretudo na destruição e no apagamento dos modos de existência e de produção de conhecimento de um grupo étnico específico (indígenas/não brancos) e na reverência e perpetuação dos modos e costumes de existir de outro grupo (europeus/brancos). É por esta razão que concordamos com o cientista social Anibal Quijano (2005), quando afirma que a “América e Europa produziram-se historicamente, assim, mutuamente, como as duas primeiras novas identidades geoculturais do mundo moderno” (p. 127), aludindo à exploração de índios e negros empregada por essas duas potências e a constituição do que chama de identidade racial colonial negativa que foi imputada aos povos colonizados.

A educação, a escola e a sala de aula, da forma como as conhecemos e delas fazemos uso, são produto de uma modernidade colonial que teve como principal objetivo de seu projeto de sociedade a perpetuação e manutenção de lógicas de dominação e poder colonial de classe, raça e gênero. Não raro, temos nos deparado com notícias sobre o aumento de violência nas escolas, tal qual as recentes ameaças de ataques/chacinas às escolas brasileiras e a defesa de reforço estatal (policial) nestas instituições. Experiências de sala de aula tem revelado contradições que variam em torno de práticas de libertação e/ou dominação de corpos e mentes. Dito isso, a construção do presente ensaio se vale de epistemológicas que rompem com a lógica moderno-colonial de produção de conhecimento de inspiração filosófico-cartesiana (GROSFUGUEL, 2016; hooks, 2017; NOGUEIRA, 2012) que expropriam o lugar de fala de sujeitos no campo da produção de conhecimento e da educação.

Partimos da perspectiva de que a experiência do corpo em sala de aula pode ser *locus* privilegiado de reflexões críticas dos sistemas interligados de opressão de classe, raça, gênero, sexualidade e outros. Nesse sentido, a perspectiva teórico-metodológica que orienta esta escrita é a do feminismo negro interseccional (COLLINS, 2019; MACHADO, 2021), qual seja, a adoção de uma postura de produção de conhecimento que contemple nossas autobiografias como indispensáveis à produção do conhecimento no campo da educação. Ainda, na esteira do pensamento feminista negro, adotaremos, para fins do presente ensaio, uma atitude filosófica inspirada no pensamento de Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) para quem o letramento, enquanto característica pedagógica da educação para a consciência crítica, para além da apropriação dos códigos linguísticos, deve constituir-se em um ato constante de leitura – crítica – que o indivíduo deve fazer das “relações sociais em suas próprias experiências” (p. 215).

O ensaio propõe uma discussão sobre as políticas de dominação e o processo pedagógico na perspectiva da intelectual, ativista social, professora e crítica das políticas de dominação bell hooks (2019a, 2019b, 2022a). A partir do método cartográfico, partimos de nossas experiências pedagógicas

em salas de aula como educadores para compreender de que forma nossas práticas educativas perpetuam ou podem fazer resistência ao modo pelo qual o sistema de dominação patriarcal supremacista branco vem engolfando práticas educativas em ambientes escolares e universitários, fazendo presença nos espaços pedagógicos através de violência patriarcal. Partimos principalmente do pensamento feminista negro interseccional como importante analisador das relações escolares e como possibilidade de intervenção em práticas de violência em ambientes escolares e universitários. Em particular, nos deteremos na noção de violência patriarcal cunhada dos escritos de bell hooks a fim de contribuir para a reflexão sobre a perpetuação e naturalização da violência no âmbito acadêmico - universitário e/ou escolar.

O texto está organizado, além desta introdução e das considerações finais, em quatro tópicos. No primeiro, argumento sobre como questões relativas à vida pessoal de bell hooks estão intimamente relacionadas com seu pensamento radical, culminando em seu projeto de educação – feminista/antirracista – como prática de liberdade e emancipação de corpos e mentes; no segundo, destaco a relevância do conceito de supremacia branca para compreensão da perpetuação e manutenção de políticas de dominação de classe, raça e gênero; no terceiro ponto do ensaio destaco a crítica à filosofia cartesiana que solapa a experiência do corpo na sala de aula. Por fim, no último tópico, apresento excertos de uma cartografia que venho realizando sobre minha prática pedagógica à luz dos preceitos da epistemologia feminista negra.

bell hooks: um projeto de educação – feminista/antirracista – inacabado

bell hooks, nascida Gloria Jean Watkins, em 25 de setembro de 1952, na cidade de Hopkinsville, localizada no Estado de Kentucky, Estados Unidos da América, foi uma prolixa escritora, pesquisadora, crítica cultural, professora universitária e ativista social dos movimentos feminista e negro estadunidense. Além dos atributos profissionais, bell hooks aliançou o

trabalho intelectual com seu ativismo político em torno dos movimentos feminista e negro, o que culminou em um forte tom crítico e político em suas obras, recentemente traduzidas para a língua portuguesa no Brasil. Filha de pais negros da classe trabalhadora estadunidense, vivenciou em sua escolarização básica o *Apartheid* norte-americano. Na introdução do livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, relembra sua experiência como estudante de escolas em que convivia apenas com colegas e professoras negras e de como aquela experiência contribuiu para a construção de sua subjetividade e visão crítica de educação como prática de liberdade. Em contrapartida, foi no fim do *Apartheid*, quando estudantes negros puderam estudar nas mesmas escolas de pessoas brancas - período denominado de desegregação -, que a autora percebeu o impacto negativo do que denominou como políticas de dominação supremacista imperialista capitalista branca (2019a, 2020, 2022a), sobretudo na visão que pessoas negras possuíam de si mesmas. Isso porque, recorda a autora, que foi na convivência com professoras/es brancas/os em escolas não segregadas que passou a compreender e a experienciar a rotina do racismo na sala de aula.

Ainda que no final de sua experiência com a educação básica, bell hooks tenha tido experiências negativas ao conviver com o racismo, é explícita em sua obra o impacto positivo que estudar em escolas somente para pessoas negras teve na produção de sua subjetividade enquanto mulher, estudante, intelectual, ativista e negra. Foi através desta experiência, inclusive, que a autora menciona seu contato com a concepção de educação como prática de liberdade e o poder de transformação que a educação/pedagogia tem na vida dos estudantes. Posteriormente, essa experiência será definidora de sua admiração e aproximação com os trabalhos do educador brasileiro Paulo Freire. Em um dos ensaios da obra *Erguer a voz: pensar como negra, pensar como feminista*, lembrando de algumas de suas professoras, retoma o contato com sua professora favorita do ensino médio, a senhora Annie Mae Moore:

Ela era apaixonada por seu modo de ensinar, confiante de que seu trabalho na vida era uma pedagogia de libertação (palavras que ela não usou, mas vivenciou instintivamente), que

abordaria e confrontaria nossas realidades como crianças negras crescendo dentro de uma cultura de supremacia branca. A senhora Moore sabia que, se era para sermos completamente autorrealizados, então o trabalho dela, e o trabalho de todos os nossos professores progressistas, não era só nos ensinar o conhecimento dos livros, mas nos ensinar uma visão de mundo contestadora - diferente daquela de nossos exploradores e opressores - uma visão de mundo que nos permitisse ver a nós mesmos não através das lentes do racismo ou de estereótipos racistas, mas que nos permitisse focar de forma clara e nítida, olhar para nós mesmos e para o mundo ao redor crítica e analiticamente, ver a nós mesmos primeiro e acima de tudo nos esforçando pela completude, pela união de coração, mente, corpo e espírito (hooks, 2019a, p. 113).

A experiência de bell hooks com a educação superior não foi tão positiva quanto a escolarização básica, tendo em vista a convivência e experiência de uma educação universitária tão ou mais segregada que outrora - só que agora de forma implícita e velada - ficam mais evidentes as expressões das políticas sexistas e racistas contidas no meio universitário. Ainda assim, é dessa experiência com as políticas de opressão perpetuadas na universidade que a autora retira grande parte de seu amadurecimento pessoal e intelectual. Uma de suas obras atualmente mais reconhecidas, *E eu não sou uma mulher: mulheres negras e feminismo* [Ain't I a Woman: Black Women and Feminism, no original], publicada no ano de 1981, foi originalmente escrita quando ainda estava na graduação e faz parte de um dos trabalhos intelectuais mais densos e importantes para a teoria feminista negra. Vale mencionar, que antecede a escrita dessa obra uma série de situações racistas e sexistas que fazem a intelectual questionar sua permanência na vida acadêmica e até abandonar a pós-graduação durante algum tempo.

Em outros termos, bell hooks utiliza sua posição de intelectual acadêmica de forma politicamente estratégica e engajada, aliançando análises rigorosamente empíricas da realidade histórica, social, cultural e política junto à sua própria experiência social enquanto mulher negra da

classe trabalhadora, culminando em sua teoria crítica das políticas de dominação supremacistas brancas. A própria escolha do nome utilizado para a vida intelectual, bell hooks, demonstra sua posição e escolhas acadêmicas. Pseudônimo inspirado no nome de sua bisavó, Bell Blair Hooks - uma mulher de língua afiada, que falava o que vinha à cabeça, que não tinha medo de erguer a voz -, foi utilizado pela autora para demarcar seu posicionamento político e ético enquanto professora, intelectual e pesquisadora universitária, bem como para deflagrar sua crítica ao modo como as políticas de dominação estão presentes no trabalho universitário, sobretudo em nome daqueles que detém o poder de se autonear especialistas. Portanto, faz a opção de utilizar um pseudônimo em letras minúsculas para tirar o foco de sua pessoa enquanto pesquisadora e dar maior visibilidade ao conteúdo do que suas obras têm a dizer. De certa forma, a obra de bell hooks encarna sua ânsia e desejo por erguer a voz, por nominar os sistemas de dominação interligados - raça, classe e gênero - que obliteram a capacidade das pessoas de se auto realizarem e exercitarem a imaginação crítica.

É notável, no pensamento e obra de bell hooks, um desejo de produzir uma teoria que seja acessível, sobretudo aos grupos marginalizados. Por isso, entende que uma das formas de nos libertarmos das amarras da colonialidade do poder, nas palavras da autora uma estrutura social de *dominação patriarcal imperialista capitalista supremacista branca*, é operarmos uma mudança radical no pensamento e na ação. Aliás, pensamento e ação ou teoria e prática são dimensões de um mesmo processo e não devem ser considerados como movimentos contrários ou a parte um do outro, tendo em vista que “tudo o que fazemos na vida está fundamentado em teoria (...) há um sistema implícito moldando pensamento e prática” (hooks, 2019c, p. 41). Em vista disso é que aposta em um movimento constante de vigilância e mudanças de nossos paradigmas que, como socializados em uma sociedade pautada pela lógica da dominação de uns sobre os outros, temos o potencial de perpetuar políticas de dominação sexistas, racistas, elitistas, dentre outras. Portanto, o projeto – feminista/antirracista – de educação defendido pela intelectual deve atuar ao

nível da consciência para gerar condições de possibilidade concretas que se traduzam em um comprometimento com fim das políticas de dominação em todos os seus domínios – racismo, sexismo, elitismo. Nessa conjuntura, o movimento feminista tem importância central em um projeto de sociedade que tenha enquanto projeto ético-político justiça social.

Vale destacar que o posicionamento político da autora não era individual, mas coletivo, como pode-se observar em sua defesa contundente de uma pedagogia engajada na perspectiva de comunidades de aprendizagem (hooks, 2017, 2020, 2022c). A ênfase no conteúdo de sua obra à frente de sua pessoa acadêmica, notadamente pela escolha de um pseudônimo, era também uma analogia que buscava erguer não apenas a sua voz, mas a voz de muitas outras mulheres negras negligenciadas e colocadas à margem no ambiente universitário. Mariléa de Almeida, ao prefaciar uma das edições brasileiras da obra da intelectual feminista, reporta que o tom autobiográfico que perpassa os trabalhos de bell hooks não podem ser vistos como “atos narcísicos de autopromoção, mas como um exercício de autorrecuperação, prática que exprime uma ética do cuidado de si” (ALMEIDA, 2019, p. 13). Portanto, o trabalho intelectual empreendido pela autora visa, sobretudo, sublinhar a importância do que se diz e o que se faz quando denunciemos políticas de dominação “a fim de avaliarmos de que forma reproduzimos aquilo que estamos denunciando” (p. 13).

Políticas de dominação e a violência supremacista branca

Nos últimos anos, tem aumentado a violência contra grupos minoritários, sobretudo influenciados por políticas de dominação patriarcal, racistas e elitistas erigidas pela ascensão ao poder estatal de chefes de Estado neoconservadores e neoliberais. A exploração colonial nas Américas e na África construiu uma narrativa hegemônica sobre os grupos dominados que, em síntese, justificaram – e ainda justificam – a dominação e exploração de homens e mulheres negras/os, pessoas trans e queer, pobres e migrantes, grupos racializados, dentre outros, através do que a intelectual, educadora e

ativista feminista, bell hooks, denomina como políticas de dominação *supremacista patriarcal imperialista capitalista branca* (hooks, 2020, 2022b). Em linhas gerais, hooks (2019a, 2022b) compreende que o uso do termo supremacia branca ajuda a captar as formas com que políticas de dominação de raça operam na sociedade, sobretudo nos dando um indicativo das formas de se relacionar e se perceber entre pessoas brancas e não brancas. Para a autora, “a supremacia branca está completamente difundida nesta sociedade, como ideologia e também como comportamento” (hooks, 2019a, p. 232), o que justifica a valorização e até aceitabilidade de comportamentos e ações negativas entre grupos minoritários.

Com efeito, a autora destaca que a necessidade de certa vigilância com relação a como operam os sistemas de poder interligados e estruturalmente regidos pela supremacia branca. Na introdução da obra *Escrever além da raça: teoria e prática* (2022b), alerta que, ainda que existam diferenças de classe entre pessoas brancas, por exemplo, um acordo tácito as mantém, consciente ou inconscientemente, unidas no fortalecimento das políticas de dominação – patriarcal, sexista e elitista. Outrossim, entende que há a necessidade de compreensão de que o pensamento e a prática supremacista branca elucidam e moldam nossos pensamentos e ações, independentemente de nossa cor de pele (hooks, 2022b), sexualidade, religião, gênero, e outros marcadores. Nesse sentido, homens e mulheres, negros e brancos, pobres e ricos incorporam valores e sentimentos dos dominadores e, inclusive, perpetuam políticas de dominação de seus alçozes. bell hooks (2019a) aponta para a particularidade do sistema de supremacia branca em cooptar nossas mentes e corpos, fazendo com que tanto homens quanto mulheres perpetuem valores que disseminem a lógica de dominação perpetrada pela colonialidade do poder.

Interessante destacar a posição analítica e crítica que a autora faz da relação que dominadores e dominados têm nas relações de poder colonial. Tendemos a encontrar nos escritos críticos em relação à estrutura social patriarcal e racista uma tendência a propor uma análise que envolve tanto um olhar crítico para as estruturas sociais mais amplas, quanto também uma atenção para a ‘disposicionalidade’ dos agentes sociais em incorporar essas

estruturas em suas ações individuais. Essa característica da análise crítica da intelectual antirracista fica evidente em dois posicionamentos que toma em relação a pensar como a supremacia branca pode ser incorporada não só por pessoas brancas, mas também por pessoas negras e não brancas; e por sua crítica ao racismo e à violência perpetrada até mesmo no interior dos movimentos feministas e à incorporação de pensamentos e ações machistas entre as próprias mulheres. Para a intelectual, mesmo grupos que estão à margem, como homens negros e mulheres, também podem perpetrar violência. Relatando o caso do feminismo a autora elucida essa questão:

Inicialmente, o foco do feminismo em violência doméstica destacou a violência de homens contra mulheres, mas com o progresso do movimento, surgiram evidências de que a violência doméstica também estava presente em relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo, que mulheres em relacionamentos com mulheres eram e são muitas vezes vítimas de abuso, que crianças também eram vítimas da violência patriarcal de adultos, mulheres e homens (hooks, 2019c, p. 95).

Assim, compreende políticas de dominação como uma forma de sociabilidade que se baseia na crença da existência de superiores e inferiores e numa ideologia que superiores devem governar/comandar inferiores (hooks, 2019a). Essa ideologia molda de tal forma nossas consciências e ações que afeta a vida de “todas as pessoas em todos os lugares, sejam pobres ou privilegiadas, letradas ou iletradas” (p. 57). Portanto, considera crível a possibilidade de indivíduos e grupos que defendem ideologias progressistas também perpetuarem políticas de dominação, uma vez que os sistemas de opressão de raça, classe e gênero não atuam em nossas vidas de formas isoladas, mas entrelaçados em uma teia de relações moldadas numa perspectiva de poder e dominação. Por isso, alerta para a importância de pensar criticamente sobre dominação a partir de nossas próprias experiências, levando a cabo a capacidade que temos de agir de maneiras que oprimem, machucam e dominam outras pessoas. Audre Lorde, escritora

feminista negra e ativista dos direitos civis e homossexuais, propõe uma discussão interessante sobre sistemas interligados de opressão, doravante denominados como Interseccionalidade na academia, e que nos parece pertinente para pensarmos como nossos corpos são atravessados por uma série de pressões conjuntas e interligadas. No ensaio *Não existe hierarquia de opressão*, esclarece seu entendimento sobre os sistemas interligados de opressão:

Entre as mulheres lésbicas, eu sou negra; entre as pessoas negras, eu sou lésbica. Qualquer ataque contra as pessoas negras é um problema para lésbicas e gays, porque eu e milhares de outras mulheres negras somos parte da comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e gays é um problema para pessoas negras, porque milhares de lésbicas e homens gays são negros. Não existe hierarquia de opressão (LORDE, 2019, p. 244).

De modo geral, sustentamos a ideia de que os sistemas interligados de opressão estão vinculados às estruturas supremacistas brancas apontadas por bell hooks. E é no bojo dessa estrutura de opressão que se afirmam e sustentam políticas de dominação que culminam na violência como socialização (hooks, 2019b). bell hooks dá centralidade ao fenômeno da violência em diversas obras, sobretudo por ser um fenômeno inerente às políticas de dominação do opressor colonial. Para a autora, é através da violência como socialização que o dominador vai lograr sucesso em sua empreitada de dominação não só de corpos, mas das mentes dos oprimidos.

A intelectual compreende o modo como operamos com o conceito de violência - via de regra as ideias veiculadas sobre violência são mais restritas à violência de gênero - mitigam análises mais complexificadas e profundas sobre o fenômeno da violência em uma sociedade de dominação e controle. De um modo geral, a autora compreende que nossas ações e pensamentos estão calcadas numa lógica de dominação – vide a categoria de pensamento supremacia branca já mencionada. Nesta lógica, imperam os modos de viver e pensar do homem-branco-capitalista-supremacista-

patriarca em nossas relações intersubjetivas. Em suma, a defesa da intelectual é a de que as subjetividades e intersubjetividades de homens e mulheres negras têm sido forjadas sob o que denomina de violência patriarcal. De certo modo, bell hooks corrobora o pensamento de Aníbal Quijano (2014) no que se refere à colonialidade do poder. Para o autor, trata-se de um projeto empreendido pelos europeus, desde sua perspectiva eurocêntrica, de expropriar os povos colonizados de suas culturas e produção de conhecimento para, no fim e ao cabo, ensinar aos colonizados “tudo que fosse útil para a reprodução da dominação” (QUIJANO, 2005, p. 121). Em tese, o cientista social afirma sobre a indelével marca deixada pelos colonizadores na produção de subjetividades dos colonizados, pois “todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo, em suma, da cultura” (p. 121).

Em síntese, nos debruçamos brevemente sobre a relação entre uma sociedade estruturada a partir de políticas de dominação – patriarcais, sexistas e racistas -, doravante denominadas de supremacia branca, e os modos de sustentação de uma violência patriarcal contra, sobretudo, minorias sociais. A seguir, iremos problematizar o apagamento da experiência do corpo no processo pedagógico moderno-colonial em contextos escolares, a fim de tencionar as políticas de dominação no processo pedagógico.

A experiência corporificada no processo pedagógico

A estrutura de sociedade moderno-colonial apagou não só as experiências sociais e culturais dos povos colonizados, como também reproduziu a mesma lógica de apagamento no âmbito da educação. A escola, mais precisamente a sala de aula moderno-colonial, não leva em consideração a experiência do corpo e das experiências sociais de alunos e

alunas no processo pedagógico. Ainda que os corpos estejam presentes e sejam alvo constante de controle, vigilância e punição por parte do Estado e seus representantes, o discurso cartesiano que separa mente e corpo da experiência escolar mitiga tanto quanto pode o exercício de aprender com e a partir do corpo na sala de aula.

A educadora e pesquisadora Nilma Lino Gomes (2019) refere que a problemática do corpo é reintroduzida na discussão acadêmico-intelectual a partir dos estudos feministas e pós-estruturalistas, embora já seja alvo de discussões e tensionamentos no interior de movimentos sociais. Referindo-se ao movimento negro em seus projetos educativos, a autora aponta que a discussão em torno do lugar do corpo negro não ocorreu sem embates e tensionamentos, sobretudo pela ênfase que o corpo negro tem em uma sociedade que, ora coteja projetos de libertação e emancipação, ora propõe regulação e opressão destes corpos. Por esta razão, a educadora propõe uma discussão a partir do corpo negro, por ser este um alvo constante de poder e controle por parte de uma sociedade racista. Inspirados na proposta de Gomes (2019), gostaríamos de ampliar um pouco mais a discussão sobre o corpo nas salas de aula, partindo das experiências de grupos minoritários (COSTA, 2005; GIDDENS, 2012) que têm habitado salas de aula cada vez mais multiculturais. Assim, concordamos com a educadora supracitada a respeito do corpo negro ser alvo de controle e regulação constantes e tendemos a ampliar o escopo de análise deste controle a outros sujeitos historicamente desprovidos de poder social, político e econômico. Mulheres e homens cis, trans, não binários/as, pessoas pobres e racializadas, migrantes, pessoas portadoras de deficiência e outros são alguns exemplos do que estamos considerando minorias sociais e é sobre os corpos destes sujeitos que entendemos ser importante a produção de uma discussão educacional sobre o corpo nas salas de aula.

Renato Nogueira (2012) e bell hooks (2017) fazem uma ponderação interessante a respeito da cisão entre corpo e mente em que há uma suposição de que a sala de aula seria um território vedado a qualquer manifestação do corpo. A monorracionalidade operada no interior das salas de aula produz uma lógica de padronização e homogeneização de corpos e

comportamentos que impede ou restringe que professores consigam perceber o processo pedagógico, para além do aprendizado de conteúdos e apreensão de signos, impossibilitando a transformação e o bem-estar dos estudantes. Segundo hooks (2017), o dualismo ocidental cartesiano, ou seja, a lógica de exclusão do corpo do processo de pedagógico, faz com que educadores e educadoras percam de vista o *eros* como “força que auxilia nosso esforço geral de auto realização” (p. 258), impedindo-nos de sustentar nossas práticas a partir de um fundamento epistêmico que nos habilite a usar a energia da sala de aula como princípio norteador de discussões e imaginação crítica. Nossa hipótese é de que a exclusão da experiência do corpo no processo pedagógico foi e é uma forma da lógica moderno-colonial de reproduzir opressões e naturalizar políticas de dominação e violência neste espaço.

É por isto que nossas experiências e práticas como educadores/educandos e pesquisadores têm nos levado a pensar sobre a importância do corpo no processo pedagógico. Apostamos na noção de pedagogia engajada (hooks, 2017, 2020) como uma forma de ensinar e aprender em que todos os envolvidos no processo pedagógico tenham condições de aprender e ter suas vozes ouvidas. Fundamentada nos pressupostos da pedagogia libertadora de Paulo Freire e na filosofia do budismo engajado de Thich Nhat Hanh, bell hooks defende uma noção de pedagogia com vistas à promoção de uma imaginação crítica na sala de aula que culmine em justiça social para homens, mulheres, jovens e crianças. Na perspectiva da autora, a pedagogia engajada contempla a união entre mente, corpo e espírito no processo pedagógico e é mais exigente que as pedagogias feminista e crítica por focar num compromisso ativo do educador com seu próprio processo de autoatualização que promova a capacitação, o fortalecimento e o bem-estar de seus estudantes (hooks, 2017).

Para além do aprendizado formal de conteúdos, compreende-se a pedagogia engajada como possibilidade de construção de ambiência pedagógica que leve a cabo as experiências mentais (cognoscitivas), espirituais e corporais dos educandos no processo de ensinar e aprender. Nesse sentido, a experiência é condição indispensável à educação como

prática de liberdade. Trata-se, portanto, de uma leitura não monorracional das experiências de nossos estudantes. É necessário que o educador esteja atento às suas próprias experiências e ao modo interligado como opressões de classe, raça, gênero, sexualidade, religião e outros operam em sua vida e dão significado à sua prática pedagógica. Em outras palavras, queremos mobilizar uma imaginação crítica por parte de educadores e educadoras sobre como suas próprias experiências com seus corpos também dão significado e perpetuam determinadas relações de poder na sala de aula. Não se trata em negar a experiência das relações de poder no contexto pedagógico, mas reconhecê-las, pois:

Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico (hooks, 2017, p. 36).

Partir de nossas próprias experiências sociais e de nossos estudantes nos abre condições de possibilidade de pensar a prática e o processo pedagógico de modo mais crítico, criativo e crível. Como nos ensina Renato Nogueira (2012), não basta o reconhecimento das diferenças e das múltiplas identidades, filiações, pertencimentos e exercícios da sexualidade, gênero, etnia, nacionalidade e outros marcadores na escola, se nos mantivermos aliançados a uma perspectiva e postura que divorcie corpo e mente do processo pedagógico. Em outros termos, se pensamos a sala de aula como microcosmo do mundo social e, portanto, lugar de diferença e diversidade, é necessário que mudemos de paradigma e percamos o medo de produzir e pensar sobre afetos (medo, raiva, nojo, carinho, alegria, tristeza) em salas de aula. Nesse sentido, compreender que nossas próprias experiências são centrais para um aprendizado crítico e entender que políticas do racismo, do sexismo, elitismo e heterossexismo determinam os modos como ensinamos

e aprendemos pode ser um passo importante para a efetivação de uma pedagogia engajada (hooks, 2017).

Em razão disto, compartilhamos a partir de agora alguns trechos de como temos identificado violência e cuidado perpassando ações e práticas em nossos processos pedagógicos. Nossa intenção não é descrever essas informações como imparciais ou meramente acadêmicas, mas propor uma problematização/discussão sobre como nossos corpos estão, desde qualquer relação pedagógica, implicados em relações de poder e dominação. Nos baseamos nos princípios do método cartográfico de Virgínia Kastrup (2009), para quem a cartografia é um método de pesquisa que acompanha processos e parte da indissociabilidade entre pesquisador e objeto de pesquisa; e na interseccionalidade de Collins e Bilge (2021) como ferramenta teórico-metodológica que investiga como as relações de poder em uma sociedade marcada pela diversidade e diferença influenciam relações sociais e experiências individuais. Em outros termos, nossos corpos estão em interação e se implicam mutuamente em nossas relações pedagógicas.

A sala de aula como microcosmo social

“As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”.
Chimamanda Ngozi Adichie

O interesse até aqui, foi apontar algumas pistas sobre como a violência é legitimada quando dirigida a grupos minoritários no contexto de uma sociedade fundamentada nos pressupostos da supremacia patriarcal branca. Muito embora a violência seja um problema estrutural de nossas sociedades, observamos que determinados indivíduos, grupos, classes e nações são alvo recorrente de violências as quais pouco problematizamos

ou questionamos a respeito. A intenção a partir de agora, é cartografar algumas de nossas experiências em salas de aula multiculturais a fim de captar pistas que contribuam para a discussão e problematização da violência como socialização. Muito embora o fenômeno da violência seja objeto de reflexões de uma tradição de estudos filosóficos e sociais (ARENDRT, 2016; BOURDIEU, 2017; FANON, 1961; WEBER, 1999), nos deteremos às reflexões que abordam o fenômeno desde uma perspectiva do feminismo negro e decolonial (hooks, 2019a, 2019c; VERGÉS, 2019).

Consideramos pertinente trabalhar com o operador conceitual de violência patriarcal (hooks, 2019a, 2019c) por ser um conceito que abarca uma forma de relação que estrutura subjetividades e intersubjetividades num modo de relação que reverbera comportamentos coloniais seja nos grupos oprimidos como nos opressores. Nesse sentido, nossas relações interpessoais, seja nas relações familiares, românticas, escolares, universitárias/acadêmicas, laborativas, sustentam um modo de relacionamento que subentende controle e dominação de um indivíduo e/ou grupo mais forte em relação a outros mais fracos: as relações entre pais e filhos, relações românticas/conjugais, pares acadêmicos/universitários, professores e alunos, acadêmicos e não-acadêmicos, e outros. Em outros termos, queremos sustentar a ideia de que a violência patriarcal molda e ampara relações subjetivas e intersubjetivas nas suas mais diversas manifestações e, a partir, dessa premissa sustentar condições de possibilidade no âmbito das salas de aula não violenta e sustentadas por uma ética do cuidado.

A cientista política François Vergés é, também, uma referência importante do feminismo negro para a compreensão do fenômeno da violência enquanto produção social patriarcal. Entendemos que a autora se aproxima da perspectiva de violência patriarcal empregada por bell hooks na medida em que também entende o fenômeno numa perspectiva estrutural. Para a autora, existe uma cumplicidade do Estado para com a produção e legitimação da violência, sobremaneira quando nos referimos a corpos racializados, femininos, pobres, jovens; em suma, corpos considerados de menor valor por políticas neoconservadoras e neoliberais (VERGÉS, 2019).

Nesse sentido, toma o Estado como cúmplice de estruturas de poder neconservadoras e neoliberais ou até mesmo como perpetrador da violência contra grupos minoritários.

Não tem sido incomum ouvir de colegas da pós-graduação ou recuperar de nossas próprias memórias escolares e/ou práticas como professor de ensino médio sobre como a escola, ainda que com algumas exceções, havia sido um lugar em que cuidado e afeto andavam juntos com o rigor de muitos de nossos docentes. Lembro-me de uma professora de língua inglesa que no ensino fundamental que, ainda que fosse exigente e rigorosa quanto à disciplina em sala de aula, demonstrava extremo zelo e cuidado para com os estudantes. No meu caso específico, precisei ser aprovado por conselho de classe, à época, por ter ficado abaixo da média em algumas disciplinas, haja vista ter faltado muitas aulas naquele ano escolar por questões de dificuldade financeira. No ano seguinte, a educadora se aproximou de minha mesa, tocou suavemente meu rosto e pediu para prometer a ela que não faltaria tantos dias escolares naquele ano. Evidentemente a educadora sabia ou presumia o porquê de minhas faltas, tendo em vista que a escola ficava localizada em um bairro periférico e aquela situação era comum a outros alunos e turmas da mesma instituição, porém, acho interessante observar o quanto aquela e outras professoras que tive ao longo da educação básica tinham um conhecimento tácito da situação de classe – àquela época era o que ficava mais evidente para mim, embora não nomeasse como ‘situação de classe’, sentia na pele aquele estado de coisas a que eu e minha família estávamos sujeitos – dos alunos e se colocavam de uma forma cuidadosa e até empática em relação aos estudantes.

Gostaria de levantar uma problematização a esse respeito que ajudasse a compreender a ação de algumas dessas educadoras. Muitas daquelas educadoras eram moradoras do bairro em que a escola ficava localizada e compartilhavam com seus estudantes a mesma condição de classe. Tal qual nos ensinou bell hooks (2017, p. 236), a classe social não corresponde unicamente a condição econômica dos sujeitos – ter ou não ter dinheiro -, mas trata-se também dos “valores, as atitudes, as relações sociais

e os preconceitos” que definem o modo como o conhecimento é compartilhado e distribuído. A hipótese é de que a condição de classe dos educadores da escola básica pode contribuir para uma relação pedagógica mais empática e cuidadosa. Essa questão pode ser tema de pesquisa a ser investigado em futuros trabalhos sobre relação entre professores e alunos no processo pedagógico. Todavia, nossas experiências na escola básica também evidenciam tensionamentos relativos a como perpetuamos dominação e violência através do processo pedagógico e, a essa questão, a pretensão é nos ocupar com maior afinco no texto.

Em uma aula do curso técnico a qual ministrou uma disciplina, fora trazido pela turma uma indisposição como uma das professoras no primeiro semestre de curso. Os alunos relataram que tinham medo de fazer perguntas para a professora por vergonha de serem expostos - “quando perguntávamos algo, ela dizia que não entendia como tínhamos dificuldade em algo tão básico” -, ou mesmo que a professora não demonstrava nenhum interesse em conhecê-los, passava nos corredores como se não desse aula para eles. Sobre essa questão, interpelei a turma e questionei se eles se importavam quando o professor não estabelecia uma relação de cuidado e afeto com a turma. A resposta foi afirmativa para o questionamento. Em um dos episódios, a turma levou o problema a supervisão escolar, que chamou a docente para uma conversa relativa aos problemas de relacionamento e comunicação com a turma. Na aula seguinte, relataram os estudantes, a professora entrou na turma com a ata que havia assinado em mãos e questionou os estudantes sobre qual o problema que tinham com sua aula e que ela não estaria ali para ser amiga ou ter qualquer tipo relação que não fosse estritamente profissional. Desde então, os alunos disseram que se instaurou uma tensão na sala de aula.

Chama atenção que, atualmente, a classe profissional do magistério público é uma das mais atingidas por políticas governamentais neoliberais que restringe e oblitera sua força de atuação na sociedade. Em linhas gerais, temos compreendido que a docência tem sido um dos principais alvos de violência institucional perpetrada pelo Estado, seja no âmbito econômico ou ideológico. E o que observamos de nossas práticas e nos espaços que

habitamos é que os/as educadores/as também perpetuam uma lógica de dominação em suas práticas que culmina em formas de violência sutil ou escancarada. Aqui cabe uma leitura de bell hooks sobre como os grupos dominados também podem incorporar em suas ações e práticas modos de se relacionar violentos:

somos assimilados, mesmo que lentamente, à hegemonia dominante, ao convencional. Tem sido extremamente difícil caminhar para além dessa versão rasa, vazia do que podemos fazer - meros imitadores de nossos opressores -, em direção a uma visão libertadora que transforme nossas consciências, nosso próprio ser (hooks, 2019a, p. 74).

Em atividade com uma turma de magistério, solicitei que a turma escrevesse uma carta endereçada para bell hooks em que pudessem contar um pouco a respeito de suas experiências em sala de aula e a relação que faziam com os temas de classe social e gênero - temas que havia trabalhado em aulas anteriores. Em diversos dos relatos, chamou atenção como o sentimento de medo fora mencionado pelas alunas. O sentimento de ter um “mundo de ideias dentro de si”, mas não poder compartilhar com receio e até medo de não ser escutada, ou, mesmo quando tentam fazer uma manifestação que fuja das regras impostas pelos educadores, são logo advertidas como inadimplentes ou não preparadas/aptas a fazer o curso de magistério. Aliás, essa é uma questão que corrobora com outras situações que tenho acompanhado na escola. Uma docente/colega afirma nunca dar nota máxima para nenhum aluno. Essas afirmações são acompanhadas de relatos indignados das estudantes. Outra situação é de uma professora que é temida pelos estudantes por sua personalidade “forte” e “autêntica”. Em uma situação recente de um projeto desenvolvido pela docente, os mesmos alunos que relatam admiração pelo jeito da professora, apontam indignação e sentimento de desrespeito e falta de diálogo em situações de alunos que têm vergonha ou, mesmo, contestam algumas decisões relativas à atividade proposta e que envolve os mesmos.

Ainda sobre a atividade realizada com turmas de magistério, manifestações de estudantes chamam atenção para o modo como as políticas de dominação estão presentes nas salas de aula e no processo pedagógico. Manifestações sobre ser “normal” o uso de máscaras” e o quanto “essa máscara machuca, é pesada, sufoca, mas continuo a usá-la para ‘provar’, mostrar que também mereço estar ali, que sou suficiente”; sobre o medo de se expressar/manifestar em sala de aula que os/as acompanha; ou mesmo de deixar de dar sua opinião em debates considerados importantes e até incríveis por medo nos apontam sobre os processos micropolíticos de violência em que estão envoltos estudantes da educação básica. A essa situação, se somam alguns discursos que tenho atentado na sala dos professores e em reuniões pedagógicas. A maioria defende que por trás da postura rígida e firme dos professores está uma preocupação em prepará-los para o mundo do trabalho e/ou para a universidade. Fica evidente que existe uma noção introjetada entre professores sobre preparar alunos para a universidade, pois “lá não existe pena e cuidado como aqui. Os meus professores da faculdade nem conhecem direito quem é ou não é seu aluno”.

Como afirma hooks (2019a), é necessário problematizar as diversas manifestações da violência nos espaços em que, a priori, deveriam ser de cuidado, diálogo e respeito. Para a autora, o foco na violência física perpetrada por homens a mulheres - ainda deva continuar a ser objeto de investigações e inquietações e desvele as consequências de uma estrutura patriarcal e sexista - acaba por mitigar os modos como perpetuamos a violência de outras formas e em outros contextos e relações que não somente amorosas/românticas. Como exemplo, cita a violência perpetrada por mulheres e homens a crianças (hooks, 2017; 2019a). A mesma sociedade que critica a violência em suas multifacetadas manifestações (xenofobia, feminicídio, LGBTQIAP+fobia) é a mesma que endossa políticas de dominação contra crianças e adolescentes. Sobre essa questão, bell hooks não poupa críticas até mesmo ao próprio movimento feminista. Segundo a autora, mulheres engajadas na luta contra a opressão patriarcal e sexista junto ao movimento feminista perpetraram violência doméstica e/ou psicológica contra seus filhos em seus lares. Na percepção da intelectual

feminista, se trata de uma contradição contra qual todas/os aquelas/eles envolvidos na luta contra políticas de dominação devem superar.

As violências a que crianças estão submetidas nos seios familiares, por exemplo, nos ajudam a compreender a forma como a violência é tomada em nossa sociedade. bell hooks (2017) tenciona essa questão ao afirmar que muitas mulheres envolvidas com os movimentos de libertação feminina e críticas à dominação sexista e patriarcal, são perpetradores de violência em suas casas com seus filhos(as). Ou seja, embora exista um envolvimento - legítimo - destas mulheres em eliminar a dominação sexista e patriarcal; há uma contradição no modo como tratam seus filhos e filhas. Na perspectiva da autora, o feminismo, enquanto movimento social e político, deve estar comprometido com o fim de quaisquer tipos de opressão. Reconhece o feminismo como “um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão” (hooks, 2019a, p. 13) e que deve estar a serviço da produção de homens e mulheres auto realizados capazes de conduzir uma comunidade amorosa que leve à cabo a liberdade e justiça social como éticas norteadoras de suas ações. Por esta razão que o feminismo deve estar comprometido, sobretudo no esforço de suprimir políticas de dominação patriarcal que engendram nossos processos subjetivos. Para bell hooks, o feminismo é um movimento político que deveria se dirigir primeiramente ao pessoal, possibilitando a transformação do eu e dos relacionamentos íntimos (hooks, 2019a), levando, a posteriori, ao uma ação revolucionária e eticamente comprometida com a erradicação de todas as formas de opressão. Nas palavras da própria intelectual, o feminismo é um movimento que “desafia a todos nós a modificar nossa pessoa, nosso comprometimento pessoal (seja como vítimas, seja como perpetradores ou ambos) num sistema de dominação (hooks, 2019a, p. 62).

Frente às situações cotidianas e habituais de violência que existem na sociedade e reproduzidas na escola e na universidade, nos questionamos de que forma a produção de conhecimento em ciências humanas e sociais pode fazer frente e propor soluções e intervenções para este estado de coisas. Temos encontrado na produção intelectual de mulheres negras e afro

diaspóricas algumas pistas interessantes para se pensar a possibilidade de construção de outros mundos e realidades dentro e fora das escolas.

Considerações finais

Propusemos, neste breve ensaio, uma discussão sobre as políticas de dominação engendradas pelo sistema supremacista branco que tem culminado na reprodução e perpetuação da violência como socialização em nossa sociedade e, mais especificamente, nas salas de aula. O processo pedagógico, aqui compreendido como toda a teia de relações pedagógicas que envolvem poder e dominação sexista, elitista e racista, também pode ser lugar de produção de cuidado e bem-estar nas salas de aula. A partir do material teórico-conceitual levantado, pudemos observar que a educação moderno-colonial reproduz a lógica mono racional de separação entre mente e corpo na sala de aula. Com isso, docentes têm sido como seres desencarnados de um corpo físico, mental e espiritual, convidados a entrar na sala de aula para reproduzir conteúdos e traduzir signos para os estudantes, estes igualmente reconhecidos apenas como sujeitos cognoscitivos à espera das ‘melhores’ estratégias de ensino-aprendizagem.

A partir de uma cartografia que se propôs averiguar como nossos pensamentos e ações têm reproduzido a lógica de dominação supremacista imperialista capitalista branca, também pudemos observar em nossos passos pedagógicos condições de possibilidade existentes através de práticas de cuidado e auto recuperação a que docentes da escola pública lançam mão através do compartilhamento de algumas condições existenciais semelhantes com seus alunos. Cientes de que à essa nossa interpretação necessitaríamos de maiores averiguações empíricas, apostamos que estudos vindouros sobre a relação entre professores e alunos no processo pedagógico possam explorar com maior acuidade sobre a reprodução de violência e a produção de cuidado nas salas de aula e sua relação com sistemas

interligados de opressão de classe, raça e gênero. Acreditamos que avanços em discussões e pesquisa nessas áreas podem contribuir para uma intervenção a nível micro e macrosocial mais efetiva em relação aos casos, cada vez mais frequentes, de racismo, sexismo e elitismo no ensino superior, em suma, de violência patriarcal no ambiente educacional.

Nossa crítica à reprodução do sistema patriarcal na educação é justamente na dimensão de violência que ele carrega, ao desconsiderar, no processo pedagógico, os marcadores da diferença que constituem as experiências sociais vivenciadas por educandos e educadores na sala de aula. Ao perceber o processo pedagógico apenas como lugar de produção e reprodução de práticas pedagógicas que vislumbram, como único fim, a aprendizagem cognitiva dos educandos e excluem o lugar do corpo, se deixam de formar uma série de aspectos constitutivos da experiência pessoal e escolar dos discentes e que fazem parte de seu processo de aprendizagem.

A bem verdade, o projeto intelectual que bell hooks propõe com seu feminismo é o fim das políticas de dominação e opressão engendradas pelo sistema patriarcal. Para isso, nos propõe uma imersão crítica e conceitual sobre os modos como esse sistema se perpetua em nossas mentes e ações lançando mão de uma teoria crítica da sociedade, mais particularmente de uma sociedade estruturalmente ancorada no patriarcado e no sexismo. De acordo com a educadora e intelectual, foi através da teoria que encontrou sua auto recuperação. Vale apontar aqui o caráter educativo, formativo e crítico que a obra de bell hooks nos apresenta. Não se trata da criação ou uso de conceitos sobrepostos sobre a sociedade, mas da utilização de teoria que interpreta a própria realidade e propõe/produz mudança.

Se a obra e o pensamento de bell hooks engendram uma dura crítica ao sistema supremacista imperialista branco patriarcal apontando e categorizando as mazelas que mantém o sistema patriarcal vivo em nossos mentes e corpos, é bem verdade que a intelectual também nos traz contribuições teóricas e conceituais para se pensar e agir nesta mesma sociedade de modo a diminuir os impactos deste sistema de coisas em nossas vidas. Sua dura crítica aos sistemas supremacistas imperialistas capitalistas brancos racistas e sexistas não nega a capacidade que os próprios agentes ou

grupos à margem têm de perpetuar violência patriarcal através de práticas racistas, sexistas e elitistas; mas também vislumbra a capacidade que esses mesmos agentes oprimidos têm, a partir de sua própria autoanálise, autocrítica e ação no mundo, de se perceberem como parte de uma sociedade fundamentada em estruturas de poder patriarcais, sexistas, racistas e elitistas, e efetivarem uma mudança radical em seu pensamento e ação. O projeto ético-político empreendido por bell hooks, ao analisar e criticar as políticas de dominação, é uma indelével resistência ao poder colonial em todas as suas frentes e cabe a todos nós fazermos resistência a essas políticas de dominação.

Referências

- ARENDDT, Hannah. *Sobre a violência*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 4. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.
- COSTA, Cristina. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.
- FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>>. Acesso em 17 de maio de 2023. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2a ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

- hooks, beel. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante, 2019a.
- hooks, bell. *Teoria Feminista: Da margem ao Centro*. São Paulo: Perspectiva, 2019b
- hooks, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 4 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019c.
- hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Editora Elefante, 2020
- hooks, bell. *Escrever além da raça: teoria e prática*. São Paulo: Elefante, 2022a.
- hooks, bell. *A gente é da hora: homens negros e masculinidade*. São Paulo: Elefante, 2022b.
- hooks, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2022c
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia.; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- LORDE, Audre. Não existe hierarquia de opressão. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 246-256, 2019.
- MACHADO, Lucas Antunes. Contribuições do pensamento feminista negro interseccional para a Educação em Direitos Humanos. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 16, n. 37, p. 218-236, 2021. Disponível em: < [file:///C:/Users/Lucas/Downloads/44970-137576-1-PB%20\(15\).pdf](file:///C:/Users/Lucas/Downloads/44970-137576-1-PB%20(15).pdf)>. Acesso em 17 de maio de 2023. <https://doi.org/10.20500/rce.v16i37.44970>
- NOGUEIRA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 18, p. 62-73. Disponível em: < <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523/4124>>. Acesso em 17 de maio de 2023. <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4523>
- PIRES, Thulia Rafaela Oliveira de. Por uma concepção amefricana de direitos humanos. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.) *A colonialidade do saber* –

eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 229-279. Disponível em: <
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em 17 de maio de 2023.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

Data de registro: 18/05/2023

Data de aceite: 20/09/2023