

FORMAÇÃO HUMANA E CRÍTICA SOCIAL NAS PERSPECTIVAS DE PAULO FREIRE E BELL HOOKS

HUMAN FORMATION AND SOCIAL CRITIQUE IN THE PERSPECTIVES OF PAULO FREIRE AND BELL HOOKS

FORMACIÓN HUMANA Y CRÍTICA SOCIAL DESDE LAS PERSPECTIVAS DE PAULO FREIRE Y BELL HOOKS

Kelvin Oliveira do Prado¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo uma revisão de literatura acerca do pensamento crítico, bem como da formação docente e humana tendo como mote o pensamento de Paulo Freire (1921-1997) e de bell hooks (1952-2021). Isto é, a perspectiva da pedagogia radical e engajada em que hooks é, como ela menciona, inspirada; o que permite uma reflexão acerca da formação científica e quanto ao teor dessa formação. Realizou-se um levantamento bibliográfico e uma análise crítica, o que não significa “oposição” pura e simples a algo, mas pensar criticamente os motivos das coisas serem como elas são. Entende-se que pensar a formação nas diversas áreas científicas, seja nas humanidades, na natureza, na matemática ou nas linguagens é, *a priori*, um lugar que envolve entender as sociedades humanas em sua gênese, ao propiciar um pensamento crítico/reflexivo no âmbito das tensões dessas formações sociais e históricas, em um viés crítico também da própria formação docente, tendo como mote, ainda, o enfrentamento aos discursos recentes acerca da figura freireana.

Palavras-chave: pensamento crítico; pedagogia; criticidade.

ABSTRACT

The aim of this paper is to review the literature on critical thinking, as well as teacher and human formation, based on the thinking of Paulo Freire (1921-1997) and bell hooks (1952-2021). In other words, the perspective of the radical and engaged pedagogy that hooks is inspired by, as she mentions, allows for a reflection on scientific training and the content of this training. A bibliographical survey and a critical analysis were carried out, which does not mean pure and simple “opposition” to something, but thinking critically about why things are the way they are. It is understood that thinking about training in the various scientific areas, whether in the humanities, nature, mathematics or languages is, *a priori*, a place that involves understanding human societies in their genesis, by providing critical/reflexive thinking in the context of the tensions of these social and historical formations, in a critical bias also of the teacher training itself, also having as its intention the confrontation of recent discourses about the freirean figure.

Keywords: critical thinking; pedagogy; critically.

RESUMEN

¹ Doutorando em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Mestre em Literatura e Cultura (PPGLitCult) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); <https://orcid.org/0000-0002-6649-7502>, kelvinprado17@gmail.com.



El objetivo de este artículo es revisar la literatura sobre el pensamiento crítico, así como la formación docente y humana, a partir del pensamiento de Paulo Freire (1921-1997) y bell hooks (1952-2021). En otras palabras, la perspectiva de la pedagogía radical y comprometida en la que se inspira hooks, como ella menciona, permite reflexionar sobre la formación científica y el contenido de esta formación. Se realizó un relevamiento bibliográfico y un análisis crítico, lo que no significa pura y simple «oposición» a algo, sino pensar críticamente por qué las cosas son como son. Se entiende que pensar la formación en las diversas áreas científicas, ya sea en humanidades, naturaleza, matemáticas o lenguas es, a priori, un lugar que implica comprender las sociedades humanas en su génesis, proporcionando un pensamiento crítico/reflexivo en el contexto de las tensiones de estas formaciones sociales e históricas, en un sesgo crítico también de la propia formación docente, con la intención de confrontar los discursos recientes sobre la figura freireana.

Palabras clave: pensamiento crítico; pedagogía; criticidad.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo uma revisão de literatura acerca do pensamento crítico de Paulo Freire (1921-1997) e de bell hooks (1952-2021). Isto é, a perspectiva da pedagogia radical e engajada, em que hooks, como ela mesma menciona, é inspirada, o que nos permite refletir sobre a formação profissional docente e humana e o quanto ao teor dessa formação.

Para isso, portanto, realizou-se um levantamento bibliográfico e uma análise crítica, o que não significa “oposição” pura e simples a algo, mas pensar criticamente os motivos das coisas serem como elas são. Sabe-se que o pensamento de Freire é reconhecido no Brasil e em diversos lugares do mundo, dada a sua consolidação como um educador popular que trouxe contribuições sociais e, nesse sentido, políticas, as quais podem ser pensadas em diversos contextos históricos e sociais.

Dessa maneira, trata-se de uma colaboração para a humanidade naquilo que Edward Said (1975) denomina de “teoria itinerante”, uma teoria que atravessa seu contexto histórico e social em que insurge, atingindo diversos âmbitos da vida, isso pode ser tensionado no campo das Ciências, em todas as suas dimensões, bem como da formação profissional, sobretudo dos docentes, como aqui é abordado, tendo em mente o seu papel crítico perante aos desafios da profissão, da sala de aula e do mundo que os cerca.

Tem-se então, em Freire, a figura de um intelectual transformador (Gramsci, 1999), sobretudo em seu papel político imanente, evidentemente crítico e produtivo para as humanidades, ao seu processo educacional e que tem tido grande vulto nas discussões

que perpassam o cenário social e educacional brasileiro nas últimas décadas. Isto posto, ao causar impactos itinerantes, isto é, que se deslocam de contextos distintos, as reflexões de Freire passaram a influenciar uma miríade de outros acadêmicos, como é o caso de bell hooks, que também traz uma contribuição importante para que se pense este espaço escolar que é de formação social e traz diversos aparelhamentos críticos nos campos de classe, etnia, gênero etc., o que provoca hoje, não apenas nas humanidades, novos debates poderosos.

Justifica-se tal reflexão dado o grande vulto concebido nas ciências, sobretudo nas humanidades e na formação pedagógica, bem como na História, na Geografia e mormente nas Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política), os quais, sobretudo de modo interdisciplinar, permitem pensar o Humano, as sociedades, as relações de trabalho, de classe, étnico-raciais, de gênero, de sexualidade etc., tudo isso enquanto mote para que se olhe a formação humana e docente, por exemplo, assim como o ato de interpretar o passado e as diversas representações sociais e culturais daí advindas. E tudo isso sofre impactos importantes atualmente das discussões críticas que tiveram contribuições dos autores aqui referidos, no âmbito de uma pedagogia crítica que tensiona esses temas e áreas para novas perspectivas.

Dessa maneira, tem-se em vista a figura de Freire, que, como revela Reis (2021), é acusado de ter supostamente participado da última grande reforma da legislação educacional, o que resultaria em uma educação “doutrinária”. Por isso, o autor é alvo de acusações equivocadas; e, ainda nas considerações da autora, precisa-se combater a desinformação quanto ao pensamento e a contribuição de Paulo Freire, que é um alvo de olhar crítico neste estudo.

INTERSECÇÃO DOS PENSAMENTOS CRÍTICOS: A ITINERÂNCIA ENTRE FREIRE E HOOKS

Tem-se em mente aqui a trajetória de Freire, isto é, o seu engajamento social e educativo, sobretudo no campo da formação humana e pedagógica, somada a sua dedicação aos membros das classes subalternizadas e na luta contra as opressões em um período ditatorial militar no Brasil, acarretando em seu exílio. Assim como a sua estadia no continente africano junto aos movimentos de libertação em voga rumo ao processo pós-colonial; o processo de alfabetização popular em São Tomé e Príncipe (Freire,

1989) e a alfabetização de adultos na Guiné-Bissau em 1974 (Sané, 2021); bem como no Brasil e em boa parte do Sul Global (Corrêa, 2021).

Assim, ao lado do seu comprometimento com os subalternizados, novamente tendo em mente as noções gramscianas (1999) e das perspectivas de subalternidade, de um intelectual que trabalharia de modo incessante para mobilizar camadas populares mais vastas (Gramsci, 1999, p. 110). E tudo isso engajou uma série de fatores que deram voz e poder ao que veríamos como uma pedagogia engajada e crítica, que valoriza a expressão do aluno, como hooks (2013, p. 34) faz alusão ao utilizar tais pressupostos em sua própria jornada educacional. Com isso, a teoria e a *práxis* de hooks culmina em tantas outras propostas de intervenção radicalmente críticas, de pedagogias feministas, antirracistas, anticolonialistas (hooks, 2013; 2020; 2021) e decoloniais (Walsh, 2007; Candau, 2020).

É assim que bell hooks (1952-2021), pensadora e ativista estadunidense de grande nome na teoria crítica cultural, aparece como uma das autoras que reconhecem em Freire contribuições para o seu próprio pensamento, não apenas no aspecto educacional, mas em diversos temas que repercutem de algum modo na prática pedagógica e nas humanidades, com foco em um processo formativo nessas áreas, o que não impediu, evidentemente, a produção de críticas pontuais a pensamento de Freire.

Dessa maneira, hooks (2013; 2020; 2021) incorporou e transformou o pensamento de Freire em base teórico-metodológica para a construção e o fortalecimento de uma pedagogia crítica engajada em uma perspectiva feminista, antirracista e decolonial (Mariz, 2021). E assim como Freire, engajar-se-ia em uma crítica à educação bancária, criticada por Freire (1987), termo que hooks utiliza e referência, defendendo, por outro lado, uma educação libertadora, como prática da liberdade. Assim sendo, a ativista abriria novas perspectivas com uma mobilização que debate questões de gênero e de raça, somados aos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos no âmbito da herança da colonialidade na subjetividade, nas formas de ver o mundo, nas relações de poder e na própria episteme, na construção do conhecimento.

A questão colonial no pensamento de Freire (1987; 1989; 1992; 2000) sempre esteve presente em suas obras ao ser parte do contexto de descolonização africana e que contribuiu para a própria formação histórica, o que também engendra uma crítica potente e que deixa um legado a esses debates no âmbito do pensamento decolonial e das teorias pós-coloniais, por exemplo, em que a herança do pensamento freireano é

presente e há alegações de que ele próprio estaria engajado em uma prática decolonial antes mesmo da nomenclatura surgir.

Afinal, para ele, “[...] com o tipo de exploração econômica que caracterizou a nossa colonização, não teria sido possível a criação de uma vivência comunitária [...]” (Freire, 1967, p. 71). Nas circunstâncias de colonização e povoamento no Brasil, conclui, tudo leva ao contrário, isto é, ao fechamento extremamente individualista. Baseando-nos ainda no que aborda Freire (1987, p. 53), vê-se que não há como observar os temas históricos de forma desconectada e isolada do contexto amplo, mas em relação dialética com outros, seus opostos que estão, de acordo com o autor, nas relações homens-mundo e os temas em interação constituem o “universo temático” da época. Ou seja, tem-se aí uma contribuição para que a historiografia seja pensada de forma crítica, dado o olhar perante ao passado e à própria formação humana, entendendo as nuances dos motivos de as coisas serem como são na atualidade.

Porém, muitas questões atravessam o tempo e o espaço, hooks, por exemplo, envereda uma discussão acerca da comunidade (hooks, 2021); bem como McLaren (2000), também influenciado por Freire, ao alertarem que os ataques políticos às ações inclusivas estão ligados a uma lógica política e cultural ampla, vinculada às políticas neoliberais e conectadas às práticas culturais da comunidade, neste caso, à escola.

Ou seja, são assuntos vigentes no contexto educacional contemporâneo, como brevemente aludido no início deste texto, aos quais Freire (1967) apontara; inclusive a questão econômica, da qual ele adverte a atuação da “[...] malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (Freire, 1996, p. 09), que faz com que se “aceite as coisas como elas são”, como dadas, sem possibilidade de serem transformadas.

Com isso, o diálogo entre o pensamento freireano e de hooks é itinerante, ao ter como base ainda contribuições e leituras do pensamento decolonial e das teorias pós-coloniais, possibilitando o entendimento quanto ao papel do colonialismo na educação e acerca da função dos próprios professores em todo esse processo de transformação enquanto intelectuais transformadores, o que engendra a precarização do trabalho docente, as narrativas acerca dos professores, dentre tantas outras querelas do tempo presente, que são em suma questões políticas, econômicas e sociais.

Tal qual nota Freire (1987, p. 34), os indivíduos denominados de marginalizados jamais estiveram “fora de”. Na verdade, sempre estiveram “dentro de”, isto é, dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. O autor conclui que a sua solução,

pois, não está em “integrar-se” a esta estrutura que aparece como “dada”, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”, o que inclui as parcelas alijadas da participação social e política.

Entende-se que o olhar radicalmente crítico do processo de formação histórica e educacional brasileiro pode ser essencial para tensionar questões inerentes aos próprios sujeitos, os quais perpassam debates feitos também por hooks, como questões que se interseccionam, seja em âmbitos de classe, raça ou gênero, o que pode permitir que se encontre caminhos que expliquem e modifiquem o que está sendo experienciado.

Além do mais, a ideia de que o contexto brasileiro é formado por um outro – colonizador – que veio e moldou a subjetividade do país em um território e em um contexto distinto, proporciona possibilidades de reflexões frutíferas no âmbito das ideias que não fazem jus ao que aqui é vivido, o que leva aos debates insurgentes de aspectos coloniais na formação das mentalidades e, portanto, na formação social, política e econômica, o que afeta a formação docente e as práticas escolares que, por fim, formam olhares acríticos e conformados ao cenário social vivido.

Atualmente a questão econômica continua em consideração quando é avaliado os seus efeitos no âmbito da educação pública e popular, no qual não apenas Freire (1996), hooks (2021) ou McLaren (2000), mas diversos outros autores alertam acerca da necessidade de um distanciar entre o campo educacional e a ideologia neoliberal (Soares; Costa, 2019; Reis, 2021), do combate ao “poder hegemônico” das ideias neoliberais estendidas a todos os campos de existência da vida humana, visto que uma pedagogia engajada requer o protagonismo de todas as lutas – raça, gênero, classe –, dado que são problemáticas compartilhadas no campo educacional (Soares; Costa, 2019, p. 144), visto que os sujeitos presentes nas instituições de ensino compartilham de diversos marcadores sociais e que interagem.

A partir disso, dialoga-se com o pensamento do ativista marxista Amílcar Cabral (1974) em um processo de descolonização, inclusive das mentes, sendo esse um teórico pelo qual Freire também foi influenciado e demonstrava por ele grande admiração. Ou seja, pode-se pensar na busca de outros caminhos para as instituições, para os modos de ser e de estar no mundo, para a idiossincrasia, sendo, portanto, “seres para si”, diria.

Outrossim, intelectuais freireanos e que descentralizam a ideia do sujeito homogêneo são importantes para pensar as problemáticas da educação no campo das identidades e das subjetividades – e das subjetivações –, além de hooks, são notáveis

nomes como Ira Shor (2014); Henry Giroux (1987, 1997) e, como já mencionado, Peter McLaren (2000), os quais hooks também estabelece diálogos em suas obras.

Sob tais circunstâncias, no âmbito das identidades, é possível pensar ainda no papel dos professores em todo o processo de mobilização crítica perante ao que tem sido enfrentado pelas instituições de ensino ao longo dos últimos anos, como o caso da burocratização da educação que é cada vez mais pungente. E é sobre isso que reflete Giroux (1987), quando são estabelecidos diálogos entre a sua reflexão e aquilo que também pontua Freire (1967) em relação ao tema.

Afinal, a respeito da esfera pública e da função política dos intelectuais, propõe-se olhar os professores como parte desse público intelectual. Giroux (1987, 1997) defende a noção de que os educadores radicais precisam construir uma linguagem que considere os professores como intelectuais transformadores, a escola como esfera de oposição e a pedagogia radical como uma forma de política cultural, dado que o conceito do professor como intelectual pode fundamentar uma postura teórica para a luta contra esse tipo de imposição ideológica e pedagógica, conclui.

Dessa maneira, a escola é uma esfera pública que mantém uma associação com as questões de poder e com a ideia de democracia. Afinal, como observa Gramsci (1999), todos são intelectuais, isso pelo fato de pensarem e aderirem a uma visão de mundo, o que faz da atividade pedagógica uma ação política por si mesma.

Paulo Freire estende e aprofunda o projeto de Bakhtin. Como aquele teórico, Freire oferece a possibilidade para a organização de experiências pedagógicas em formas e práticas sociais que “falam” para desenvolver modos — de aprendizagem e de luta — mais críticos, dialógicos, questionadores e coletivos. No entanto, a teoria da experiência, em Freire, está enraizada em uma visão de linguagem e de cultura na qual o diálogo e o significado estão fortemente unidos a um projeto social que enfatiza o primado do político [...]” (Giroux, 1987, p. 81).

Assim sendo, ao problematizar a ação da educação escolar e do currículo, isto é, da linguagem em suas diversas manifestações na produção e difusão do conhecimento, das percepções e das representações sobre o “Outro”, por exemplo, tem-se elementos importantes no processo de uma educação como prática da liberdade.

Afinal, isso pode dirimir, como aponta Candau (2020), a subalternização, a inferiorização e os estereótipos estigmatizantes em relação aos múltiplos sujeitos sociais. Esse papel da linguagem é muito importante, porque ela é utilizada como base para a “instrução” dos sujeitos, mas também para a produção de subjetividades, não só



acerca dos diversos grupos sociais, mas também quanto a categorias como a dos professores, como de figuras como Freire e hooks, o que gera um efeito. No âmbito das escolas, hooks nota que [...] o racismo, o sexismo e o elitismo de classe moldam a estrutura das salas de aula [...]” (2013, p. 113).

Os grupos marginalizados raramente precisam introduzir essa oposição binária em sala de aula, pois em geral ela já está em operação. Podem simplesmente usá-la a serviço de seus interesses. Encarada de um ponto de vista favorável, a afirmação de um essencialismo excludente por parte dos alunos de grupos marginalizados pode ser uma resposta estratégica à dominação e à colonização, uma estratégia de sobrevivência que pode, com efeito, inibir a discussão ao mesmo tempo em que resgata esses alunos de um estado de negação (hooks, 2013, p. 113).

Nesse sentido, são reflexões que permitem que se pense em subjetivações recorrentes no público escolar em diversos contextos, inclusive no contexto nacional, mas que podem advir de estruturas históricas, complexas e amplas do aspecto colonial que perdura nas estruturas de poder e nas relações sociais. Há séculos, por exemplo, nota Freire (1989, p. 42) “os colonialistas diziam que somente eles tinham cultura. Diziam que antes da sua chegada à África nós não tínhamos História. Que a nossa História começou com a sua vinda. Estas afirmações são falsas, são mentirosas [...]”.

Contudo, todos os povos têm cultura, conclui ele, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, transformam a si mesmos. Os colonizados jamais poderiam ser vistos pelos colonizadores como povos cultos, capazes, inteligentes, imaginativos, produtores de uma linguagem que marcha e muda social e historicamente. Pelo contrário, são bárbaros até a chegada dos colonizadores que lhes “trazem” a história (Freire, 1992, p. 78). E para combater isso, para o autor:

um tema central, indispensável, é o do conceito antropológico de cultura. Sejam homens camponeses ou urbanos, em programa de alfabetização ou de pós-alfabetização, o começo de suas discussões em busca de mais conhecer, no sentido instrumental do termo, é o debate deste conceito” (Freire, 1987, p. 68).

Portanto, valorizar as contribuições de todas as camadas, e, além de tudo, utilizar-se disso para instigar a curiosidade e o pensamento radicalmente crítico, por exemplo, são bases importantes para uma educação como prática libertadora. Assim como é uma abordagem extremamente importante às propostas de cunho decolonial e de teorias pós-coloniais, em que Spivak (2010) reflete acerca da fala do subalterno,

daquele que está excluída das estruturas de poder, “pode o subalterno falar?”, acessar espaços para sua fala seja ouvida?

No entanto, não é apenas no aspecto simplório do verbalizar, mas de alcançar estruturas de poder que mantém as dinâmicas de poder de fala e escuta em jogo, estruturam que mantêm a hegemonia. Kilomba (2019) inverte a ordem e questiona: “pode a subalterna falar?”. Dentro desse imbróglio surgem várias questões em suas diversas especificidades, inclusive no jogo epistêmico envolvido em toda esta dinâmica, quais saberes são mais, ou menos, importantes, bem como no aspecto de gênero e raça.

Afinal, mesmo sendo inspirada e tocada pelos temas tratados por Freire, hooks não poupou as ideias do autor, baseando-se em críticas advindas das perspectivas feministas, ela trouxe questionamentos à perspectiva androcêntrica, abordando questões da linguagem e de gênero (Pontes-Saraiva; Do Nascimento, 2021), no qual assinala não ver contradição entre o seu compromisso com o feminismo e a valorização da obra de Freire. Evidencia-se que o principal ponto de encontro entre Freire e hooks ocorreu por meio do diálogo.

Nesse espaço de ensino e aprendizado que é uma verdadeira comunidade quando se constitui um lugar de confiança emocional e intelectual. Nesse espaço, críticas, como aquelas das feministas dirigidas a Paulo Freire, são recebidas com honestidade intelectual e afetiva [...] A possibilidade de escuta e transformação a partir dela é, portanto, o que diferencia uma pedagogia crítica, feminista, decolonial e transgressora daquela outra mantenedora do *status quo* (Soares; Costa, 2019, p. 143).

Esse diálogo é possível justamente porque a base teórico-prática para Freire é o diálogo, a escuta, o aprender com o outro. Busca-se, para Freire (1989, p. 48), uma educação diferente da educação colonial, uma educação pelo trabalho e que estimule a colaboração, não a competição, que dê valor à ajuda mútua, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade. O antagonismo entre as duas concepções, uma é a “bancária”, que serve à dominação; a outra é a problematizadora, que serve à libertação, e que toma corpo exatamente na ideia da liberdade.

E no cerne da educação problematizadora é que surge a escuta aos questionamentos de hooks perante ao trabalho de Freire, culminando em crescimento, em dialogismo e tornando a sua produção itinerante. Enquanto a primeira prática, a dominadora, mantém a contradição educador-educandos; a segunda mobilização, a problematizadora, realiza a superação, visto que a educação como prática da liberdade

implica na negação do homem abstrato, isolado do mundo. É o que se busca entender, isto é, a ideia de que esse alunado está inserido em um contexto, ao passo que suas vivências também são comuns e importantes em diversos pontos como modo de transformação social.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (Freire, 1996, p. 33).

Nesse aspecto, hooks (2021, p. 25) aponta, assim como visto em Freire, que a falta de autoestima leva muitos estudantes brilhantes à autossabotagem. Portanto, descolonizar a mente, o pensamento e o saber é uma guinada ao processo de libertação do conhecimento da asfixia causada pelo ponto de vista hegemônico. É aí que também é possível adentrar aos questionamentos de Spivak (2010), no âmbito das teorias pós-coloniais, a teórica pensa a questão da subalternidade, autora com quem hooks dialoga.

Lutas por igualdade de gênero e diversidade étnica interligaram questões relativas ao fim da dominação e aos direitos sociais com a pedagogia. A sala de aula foi transformada. A crítica aos cânones permitiu que a voz de intelectuais visionários fosse ouvida. Gayatri Spivak desafiou brilhantemente a noção de que apenas os cidadãos desta nação conseguem reconhecer e compreender a importância do cânone tradicional (hooks, 2021, p. 29).

Entende-se a necessidade, com base em Freire e hooks, para a construção da subjetividade e da linguagem em uma diversidade antes desconsiderada pela economia de saberes (Soares; Costa, 2019). As noções de saber e poder são questionadas, no qual ao refletir acerca do processo colonial e do seu poder de moldar as mentes e a subjetividade, por exemplo, engaja-se em uma discussão sobre a lógica da colonialidade que, segundo Mignolo (2006), opera em três níveis: a colonialidade do poder (político e econômico), do saber (epistêmico, filosófico, científico) e do ser (subjetividade, controle sexual, gênero etc.). Assim, o autor adverte que esse pensamento hegemônico faz com que se aceite que não existem outras formas de pensamento, de teoria política e de política econômica, de ontologia.

Nesse aspecto, as insurgências possibilitadas pelo pensamento freireano e de intelectuais como hooks permitem um olhar que se alia ao processo de mobilização que

pode ser efetuada pelos professores enquanto intelectuais, enquanto sujeitos que promovem o pensamento crítico acerca daquilo que parece dado, imutável e estagnado. Para isso, evidentemente, trata-se de encontrar e interrogar qual o tipo de intelectual, ou de papel, que o docente gostaria de desempenhar perante ao seu trabalho, que também é, *a priori*, social e político: o de transformador, de crítico; ou o de adaptado, hegemônico.

Cabe aos sujeitos então muitos desafios, inclusive o de pensar de forma complexa, entendendo os efeitos da colonialidade das práticas pedagógicas que subordinam e educam professores e, com isso, aos alunos para o exercício de diferentes dimensões de opressão (Atehortúa, 2020, p. 156). Tornar-se crítico de si mesmo e das situações as quais estão subordinados, em um papel de busca, de transformação, de subversão, de mobilização e sobretudo de indignação, adverte Freire (2000). Baseando-se não na simples acolhida de métodos e teorias de modo acrítico, mas crítico, em novos olhares e posições, como a do oprimido, a do subalterno.

Por exemplo, sendo estudosos subversivos que incorporam perspectivas subalternas; que desenvolvem revisões a partir de outras epistemes; que promovem habilidades de reflexão, de conscientização e de utopias políticas alternativas (Atehortúa, 2020), são proposições presente no próprio pensamento freireano, que já situava ideias do ponto de vista do oprimido e de sua experiência, pensando em mudanças na produção dos saberes e fazeres didático-pedagógicos.

En este contexto, la pedagogía crítica se sostiene en la propuesta de Paulo Freire, pedagogía del oprimido, pedagogía de la autonomía, de la esperanza y de la indignación; en fin, una pedagogía decolonial, pedagogías de y para el reconocimiento, la pregunta, el diálogo, pedagogía de la otredad, pedagogía de y para la resistencia y la emancipación, para la reinvención, para la re-existencia, pedagogía que desacomoda, que investiga, que remueve, que desestabiliza, pero, ante todo, alienta; es decir, la pedagogía decolonial que desafía los discursos desgastados y las prácticas hegemónicas desde cada escenario donde el maestro y el directivo actúan y que demanda un posicionamiento ético y políticoⁱ (Erazo, 2020, p. 33).

Outrossim, o próprio conhecimento é alvo de análise crítica, traçando uma história social do conhecimento, Burke (2012) aponta que nova sociologia do conhecimento há uma preocupação com o espaço, no qual o conhecimento que era tido como objetivo e universal. E, que, como visto, passou a ser entendido como situado na sociedade, no tempo e no espaço, o que reverbera uma visão que trata de forma mais

aprofundada questões como a política e a economia do conhecimento, sendo caros ao nosso processo de reflexão.

Ainda com base em Erazo (2020), tomam força os postulados freireanos sobre uma pedagogia decolonial, porque esta episteme – a sua crítica – está inscrita no paradigma social que traz o reconhecimento “do Outro”. Ou seja, esta ação pedagógica alcança sua importância já que, em sua *práxis*, não se pretende tomar de somente a diferença colonial como objeto de estudo, seu objetivo está baseado na transformação política do homem a partir da educação e do exercício pedagógico consciente e crítico, como é visto em hooks e em Freire.

Torna-se evidente que, com tantas influências surgidas a partir da produção de Freire, reflete-se acerca do seu pensamento como um itinerante, mas que continua sendo admitida por aqueles que a assimilam de algum modo e a utilizam de diversas maneiras, traçando aspectos que o autor, dentro de seu contexto, não tensionou, como fez hooks, ao ser uma mulher, o que permite uma visão mais aprofundada do impacto patriarcal em sua própria experiência enquanto professora e ativista. No âmbito da *traveling theory*, isto é, a teoria itinerante, Said anuncia:

Like people and schools of criticism, ideas and theories travel – from person to person, from situation to situation, from one period to another. Cultural and intellectual life are usually nourished and often sustained by this circulation of ideas, and whether it takes the form of acknowledged or unconscious influence, creative borrowing, or wholesale appropriation, the movement of ideas and theories from one place to another is both a fact of life and a usefully enabling condition of intellectual activityⁱⁱ (Said, 1975, p. 226).

Sob tais circunstâncias, poder-se-ia entender que se estrutura, a partir das ideias freireanas e de hooks, um embasamento de cunho essencialmente crítico e decolonial em suas bases, como objetiva-se observar, tem-se uma itinerância entre ambos os pensamentos. Isto é, de sujeitos que falam a partir das margens de algum modo em suas intersecções, em suas subjetividades, no caso de Freire no âmbito geopolítico, no qual angariou atenção em grande parte do mundo, inclusive no Norte Global, ao perpetuar a crítica para dentro dos espaços que promoveram um processo de epistemicídio (Gonçalves; Feitosa, 2020).

Isto é, a supressão de determinado conhecimento, saber, tradição ou cultura; hooks, em seus recortes étnico-raciais e de gênero, em um contexto que não a via como sujeito pertencente aos espaços de saber e de poder. Tornam-se, ao fim, parte de um

processo que abala operações imanentes aos espaços educacionais, sejam escolas ou universidades com novos modos de ver, de pensar e novas ideias pedagógicas, bem como outros espaços de difusão do conhecimento, como aqueles que buscam manter o *status quo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que pensar a formação profissional dos professores e de outros indivíduos que fazem parte do espaço escolar é pensar a partir de uma perspectiva humana, que é, de acordo o que foi observado nesses autores, uma formação crítica, de questionamento para a transformação. O que envolve entender as sociedades humanas e o próprio lugar no mundo, de um ponto de vista engajado, seja no âmbito de quaisquer ciências envolvidas nesta formação profissional.

Desse modo, permite-se pensar criticamente as tensões e formações sociais, as consolidações de estruturas hegemônicas de poder que formam e conformam o pensar, o agir, o sentir, além das formas de aprender e ensinar, como apontado pelas reflexões pós-coloniais e decoloniais.

Ademais, é preciso considerar a própria importância de notabilizar as contribuições positivas desse pensamento crítico, dados os emblemas e embates da contemporaneidade envolvendo as reflexões de cunho crítico, bem como a figura de Freire, que passou a ser envolta em narrativas controversas e nem sempre verídicas. Envolve-se também, nesse aspecto crítico, as intersecções diversas dos atores sociais – gênero, raça e classe – presentes na formação profissional e que também são a maior parte do público presente nos espaços escolares e educacionais como um todo.

REFERÊNCIAS

ATEHORTÚA, Juan Velásquez. **A decolonial pedagogy for teaching intersectionality**. Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE), v. 4, n. 1, p. 156-171, 2020.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento 2**: Da Enciclopédia à Wikipédia. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2012.

CABRAL, Amilcar. **Return to the Source**. NYU Press, 1974.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes**. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, dez., 2020.

CORRÊA, Sérgio Roberto M. Paulo Freire: uma leitura de seu pensamento social e pedagógico crítico a partir do sul. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 47, p. 121-143, 2021.

ERAZO, Rosa Cecilia Bustos. **Construcción de una pedagogía decolonial...** una urgente acción humana. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, v. 24, n. 24, p. 1-1, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 1º. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire. Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros ensaios. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Editora Paz e Terra, 2014.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural.** Tradução: Dagmar M. L. Zibas, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Josimere Serrão; FEITOSA, Maria Antonia Paixão. **Descolonizar já:** pontos em debates sobre o epistemicídio. *Complexitas–Revista de Filosofia Temática*, v. 4, n. 2, p. 40-47, 2020.

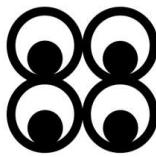
GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 1; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. Tradução Bhumi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade:** uma pedagogia da esperança. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.



MARIZ, Silviana Fernandes. **Paulo Freire, bell hooks e a construção de uma Pedagogia feminista crítica.** Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 9, n. 3, 2021.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário:** pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MIGNOLO, Walter. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: **Interculturalidad. Descolonización del estado y del conocimiento** / Catherine Walsh: Garcia Linera: Walter Mignolo – 1º ed. Buenos Aires: Del Signo, p. 9-20, 2006.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica:** retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires, Argentina, Colección razón política, Ediciones del signo, Center for Global Studies and the Humanities, Duke University. 2010.

PONTES-SARAIVA, Ana Carolina Amaral; DO NASCIMENTO, Ângela Maria Borges. **Interseccionando Freire:** bell hooks, linguagem inclusiva e diálogo. InSURgênci: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 1, p. 115-132, 2022.

SAID, Edward W. **The text, the world, the critic.** The Bulletin of the Midwest Modern Language Association, v. 8, n. 2, p. 1-23, 1975.

SANÉ, Samba. **Paulo Freire e o combate ao analfabetismo na Guiné-Bissau:** a campanha nacional de alfabetização e educação de adultos. Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 47, p. 259-283, 2021.

SOARES, Maria Helena Silva; COSTA, Roberta Liana Damasceno. **Sobre a educação como prática de liberdade:** Lições e diálogos entre Paulo Freire e Bell Hooks. Kalagatos: Revista de Filosofia, v. 16, n. 2, p. 129-145, 2019.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 47-62, 2007.

Submetido em: 15/06/2025

Aceito em: 05/08/2025

ⁱ “Neste contexto, a pedagogia crítica é apoiada pela proposta de Paulo Freire, pedagogia do oprimido, pedagogia da autonomia, da esperança e da indignação; em suma, uma pedagogia decolonial, pedagogias de e para reconhecimento, o questionamento, o diálogo, a pedagogia da alteridade, a pedagogia de e para a resistência e a emancipação, para a reinvenção, para a reexistência, a pedagogia que desaloja, que investiga, que agita, que desestabiliza, mas, acima de tudo, incentiva; isto é, uma pedagogia decolonial que desafia discursos desgastados e práticas hegemônicas de cada cenário onde o professor e o gestor atuam e que exige um posicionamento ético e político”.

ⁱⁱ “Assim como as pessoas e as “escolas de crítica”, as ideias e as teorias viajam – de pessoa para pessoa, de situação para situação, de um período para outro. A vida cultural e intelectual é normalmente alimentada e sustentada por esta circulação de ideias, e quer ela assuma a forma de influência consciente ou inconsciente, de empréstimo criativo, ou de total apropriação, o movimento de ideias e teorias de um lugar para outro é tanto um fato da vida quanto uma condição útil de atividade intelectual [...]”.