

THE TEACHING OF PHILOSOPHY FROM THE PERSPECTIVE OF BELL HOOKS' ANTI-RACIST EDUCATION: A transgressive look

Resumo:

Este artigo tem como objetivo principal analisar o ensino de filosofia mediatizado pela perspectiva de bell hooks, por ser um pensamento filosófico em que o sujeito em processo de formação acadêmica, é visto através do olhar transgressor, por não se fundamentar na pedagogia procedimental que o olha como um ser passivo/não reflexivo e descontextualizado da sua cultura. Foi relevante problematizar se a intencionalidade do ensino de filosofia experienciada nos cursos de formação docente e nas escolas do Ensino Médio, têm como pontos nevrálgicos de suas reflexões um mundo: multicultural, interseccional, e não canônico. A tese defendida é que o campo do ensino na área de filosofia não pode estar dissociado do contexto social, econômico, político e cultural dos sujeitos em processo de formação. Os norteadores e marcadores epistemológicos estão relacionados as questões de: gênero, raça e classe social. A pesquisa quanto aos procedimentos foi bibliográfica que viabilizou a revisão teórica a partir de: Mattéi (2002); Dalbosco; Mühl; Flickinger (2019); Adichie (2019) e hooks (2017, 2020, 2021). A coleta de dados foi realizada através de fichamentos. O método fenomenológico buscou compreender o que se mostra do fenômeno investigado. O resultado dos dados se alicerçou na Análise Textual Discursiva-ATD – Moraes; Galiuzzi (2016). O ensino de Filosofia só pode realmente transgredir as barreiras do pensamento filosófico colonizador se todos os sujeitos envolvidos no processo de formação e do ensino, sejam respeitados, acolhidos e valorizados nas suas múltiplas representatividades: gênero, raça, classe social e cultural formando uma comunidade do aprendizado filosófico descolonizado e inclusivo.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia 1; Transgressão filosófica 2; Educação antirracista 3; Pedagogia Procedimental 4;

Resumen:

Este artículo establece como objetivo principal analizar la enseñanza de Filosofía mediada por la perspectiva de Bell Hooks, por ser un pensamiento filosófico que ve al sujeto en el proceso de formación académica a partir de una visión transgresora, por no fundamentarse en la pedagogía procedimental que lo considera un sujeto pasivo/no reflexivo y descontextualizado de su cultura. La vía transgresora del pensar fue relevante para problematizar si la intencionalidad de la enseñanza de Filosofía vivenciada en los cursos de formación docente y en las escuelas de Enseñanza Media, tiene como puntos neurálgicos de sus reflexiones un mundo multicultural, interseccional y no canónico. La tesis que se defiende es que el campo de la enseñanza de Filosofía no se puede distanciarse del contexto social, económico, político y cultural de los sujetos en el proceso de formación; es importante tener como orientadores los marcadores epistemológicos relacionados a las cuestiones de género, etnia y rango social. La investigación bibliográfica viabilizó la revisión de literatura a partir de Mattéi (2002); Dalbosco; Mühl; Flickinger (2019); Adichie (2019) y Hooks (2017, 2020, 2021). La recogida de datos se realizó a través de resúmenes. Se utilizó el método de análisis fenomenológico para comprender lo que expone del fenómeno en cuestión y, el resultado de los datos se asentó en el Análisis Textual Discursivo-ATD – Moraes; Galiuzzi (2016).

¹Doutorado (Educação-UFAL) Filosofia (Mestrado, Bacharelado/UFPB). Professora do Ensino Superior do Magistério Público Federal-UFMG/CDSA/UAEDUC-CAMPUSSUMÉ-PB/PRO-FILO/UFPE.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7388-2735>.

La enseñanza de Filosofía solo puede transgredir barreras del pensamiento filosófico colonizador a la medida que todos los sujetos involucrados en el proceso de formación y enseñanza sean respetados, acogidos y valorados en sus múltiples representatividades: género, etnia, rango social y cultural, constituyendo una comunidad de aprendizaje filosófico descolonizado e inclusivo.

Palabras-Clave: Enseñanza de la filosofía 1; Transgresión filosófica 2; Educación antirracista 3; pedagogía procedimental 4; Pedagogía comprometida 5.

1. INTRODUÇÃO

Pensar o tema sobre o ensino de filosofia na perspectiva do pensamento de bell hooks, aponta para uma reflexão acerca do sujeito mediatizado pelo olhar transgressor, por não mais se ancorar na educação tradicional, procedimental e colonial que o vê como um ser passivo/não reativo no decorrer da sua formação docente e no chão da escola no Ensino Médio. Ou seja, significa problematizar a intencionalidade desse ensino que não pretende mais elaborar a reflexão crítica desconectada das categorias de gênero, raça e classe social enquanto questões filosóficas. As hipóteses que foram levantadas a partir do pensar crítico da filósofa bell hooks foram as seguintes: Qual é a visão de mundo que constitui o ensino de filosofia nos espaços formativos? E, nessa visão de mundo, a intencionalidade desse ensino vê o sujeito em processo de formação como um ser histórico, político e social e cultural numa perspectiva universalista ou plural? E, por fim, como essas percepções possibilitam e podem fornecer pistas teóricas e metodológicas para estruturar a licenciatura e a prática docente nas universidades e, também, nas escolas do Ensino Médio, numa filosofia antirracista, pluriculturalista, antissexista e descolonizada? Essas hipóteses surgiram no decorrer do trajeto das experiências vivenciadas enquanto professora de filosofia, negra e paraibana nos níveis fundamental, médio e superior (neste último, estou inserida enquanto professora efetiva-dedicação exclusiva há mais de quinze anos).

O desenvolvimento da elaboração do texto foi permeado por um olhar que ousou transgredir aquilo que se considera como "normal" e "não questionável" na realidade, acomodado nas instituições públicas do ensino fundamental, médio e superior, a saber: temos uma população predominantemente formada pelo grupo étnico negro (pretos e pardos), na medida em que o seu percentual é de 55,5%; e mesmo com as políticas de ações afirmativas e a Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), que possibilitou uma mudança significativa no perfil racial das universidades públicas. Segundo o estudo desenvolvido pelo censo do IBGE de 2022 e publicado em 2023, é constatado um dado estarrecedor, isto é: há uma discrepância alarmante nos índices de acesso ao ensino superior entre brancos e pretos e pardos, pois 29,5% dos jovens brancos entre 18 e 24 anos estão matriculados em graduação, com 6,5% já formados, sendo que os números para pretos e pardos são extremamente mais baixos, denotando que apenas 16,4% cursam o ensino superior e apenas 2,9% são graduados.

Esses índices são preocupantes no contexto da educação brasileira, e, por isso mesmo, nos fez cunhar a seguinte tese sobre uma das causas da discrepância acima ressaltada de acesso ao ensino superior pelo grupo étnico formado por pretos e pardos: existe uma relação intrínseca entre o ensino e o currículo das licenciaturas, com foco na área de filosofia, com a visão universalista de mundo que fundamenta o ensino, a pesquisa e a extensão no Ensino Superior e que se reproduz no currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Essa visão é eurocêntrica, colonial, do patriarcado supremacista branco, da heteronormatividade, e, por isso mesmo, é vista como a única que tem o poder epistemológico para fundamentar a produção do saber filosófico e nortear como e de que modo se constitui os espaços formativos do ensino no âmbito da educação brasileira. É preciso salientar que essa visão de educação não contempla nos três níveis de ensino a Lei 10.639/03, a qual tornou obrigatório o estudo de História africana e Afro-brasileira nos currículos de todos os níveis de ensino da educação brasileira. Essa lei foi alterada em 2008, para a Lei 11.645, que também tornou obrigatório o estudo da História e Cultura dos povos indígenas. Essas leis dizem respeito ao apagamento intencional dos conhecimentos produzidos pelas respectivas culturas. Sendo assim, a ausência dos conhecimentos filosóficos dessas duas culturas nos currículos das licenciaturas e bacharelados, provoca de forma marcante a ideia errônea de que só existe um único saber filosófico, o qual toma como referência a cultura europeia, considerada como determinante para constituir o pensamento filosófico.

Diante desse cenário estarrecedor e desafiador da educação brasileira, é pertinente afirmar que existe a necessidade urgente de repensar o ensino e o currículo de filosofia nas instituições formadoras em todos os seus níveis, não mais, certamente, por um único viés cultural, histórico, ou seja, por uma única visão de mundo. Como nos adverte Adichie (2019, p.27-28) há um perigo desumanizador em fundamentar o pensar numa história única, pois "[...] A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como parecidos." Pensando nesse reconhecimento humanizador, foi constituído o problema de pesquisa, que norteou a elaboração desse texto: Como pensar o ensino de filosofia pelo olhar de bell hooks enquanto um modo transgressor de formação humana e reestruturação curricular?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 UM OLHAR CRÍTICO NO MODO DE CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA NOS ESPAÇOS FORMATIVOS

O questionamento acerca de como pensamos e constituímos intencionalmente o ensino de filosofia nos espaços formativos em que atuamos como docentes (fundamental, médio e superior) é um desafio e, concomitantemente, um caminho viável para a experiência da transgressão, porque nos coloca em um lugar de enfrentamento do como atribuímos o sentido a cada assunto e referências que se encontram no ementário das nossas disciplinas, do nosso currículo, dos conteúdos que abordamos em nossas aulas. Então, é importante perceber se esses planos, se esse currículo e os conteúdos estão fundamentados, como nos adverte hooks, numa "[...] educação como prática da liberdade", ou numa "[...] educação que só trabalha para reforçar a dominação" (hooks, 2017, p. 12.).

A educação que reforça a dominação, ao nosso ver, está intrinsecamente relacionada com a concepção da pedagogia procedimental, isto é, uma Pedagogia Por Objetivos/PPO, sobre a qual nos fala Mattéi (2002, p.192-193):

[...] cujo projeto já se encontra desconsiderado pela sigla, que depende, como toda sigla, de um processo de etiquetagem e não de uma reflexão criadora de sentido. A introdução da PPO na educação representa uma normalização de todos os procedimentos de ensino e de controle dos conhecimentos que equivale a parcelar os conteúdos de pensamento e fragilizar a inteligência dos alunos. Centrar a pedagogia em objetivos é centrar a educação no sujeito que os visa ocultando os conteúdos reais do saber, os quais, de sua parte, são indiferentes às intenções subjetivas e aos processos objetivos, em razão da sua autonomia.

Esta pedagogia é enviesada estritamente pelos métodos formais que se enclausuram em seus próprios procedimentos, desvinculando-se completamente dos assuntos substanciais para os diversos sujeitos que se encontram mergulhados no processo de ensino-aprendizagem nos espaços formais do Ensino Superior e do Ensino Médio. Essa concepção de pedagogia, segundo o autor, é a que fecunda o solo humano para a instalação da barbárie interior no decorrer do processo formativo. A sua consistência é tão somente estruturada pela negação desse sujeito em suas diversas formas de expressão de ser, enquanto um sujeito livre para o pensar, o sentir e o agir; ao ter como intenção, a formação de um sujeito dissolvido do seu modo de pensar

criticamente, sem nenhuma aderência significativa com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Assim sendo, um objetivo enquanto uma capacidade física ou intelectual só possibilita a observação mecânica e direta da constituição da ação humana, porque, como nos diz Mattéi (2002, p. 194), "[...] O círculo pedagógico que define os procedimentos por meios de objetivos a serem atingidos e estes por meio de procedimentos a utilizar chega necessariamente à constituição de um sujeito procedimental privado de qualquer horizonte de significação". Então, esse sujeito não é inserido pelo processo formativo no mundo do pensamento, tampouco no mundo do conhecimento, "[...] e sim, no laboratório experimental das condutas, as quais exprimem unicamente em termos de funcionamento e pertencem, por isso à função pedagógica" (Mattéi, 2002, p.194).

É interessante como o autor se apropria de forma significativa da poesia de Baudelaire para dizer que "[...] os procedimentos da pedagogia por objetivos, para ficarmos um instante com o poeta, não passam de espelhos embaçados ou de chamas mortas incapazes de iluminar a alma do aluno" (p.195). Em seus versos: "uma tarde feita de rosa e de azul místico, / nós trocaremos um clarão único, / como um longo soluço, todo carregado de deuses". O ensino nessa visão de educação é caracterizado por uma ausência de finalidade e de sentido que impede os estudantes de se perguntarem, no caso do ensino de filosofia, por que devo aprender filosofia e a filosofar? Por que devo ir à escola, à universidade? Esse impedimento tem um elemento da barbárie que deve ser levado de forma pujante em consideração que é: "[...] a recusa deliberada a aceitar a estratégia do sentido, requerida pelo aluno no rosto do professor, em benefício da estratégia do procedimento, imposta pelo professor ao aluno disfarçada de libertação" (Mattéi, 2002, p. 196-197). Essa é uma reflexão crucial para estabelecer uma relação com o pensamento da bell hooks para se pensar o ensino de filosofia numa visão transgressora, por nos exigir refazer a nossa visão de ensino fundamentada na pedagogia procedimental. Dessa forma, a reflexão irá se encaminhar para aprofundar as possíveis saídas da educação calcada na pedagogia procedimental e olharmos para a proposta da pedagogia engajada proposta por hooks como um ato transgressor e desafiante para o ensino de filosofia sem resquícios desse pensar procedimental, desconectado das questões essenciais para um ensino que tenha como foco as discussões filosóficas pautadas na educação antirracista.

2.2 A INTENCIONALIDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA ENQUANTO AQUELE QUE SE DIRIGE PARA O SUJEITO COMO UM SER HISTÓRICO E SOCIAL: UMA PROPOSTA TRANSGRESSORA DO ATO DE ENSINAR E APREENDER

A superação da pedagogia procedimental mediatizada pelo viés do pensamento da bell hooks exige uma mudança radical da visão de mundo dos educadores. Essa mudança está intrinsecamente relacionada com a concepção de Pedagogia Engajada proposta pela autora, que concebe a Educação como “[...] uma prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (hooks, 2017, p.25). A filósofa nos adverte que essa concepção de educação exige uma nova postura do professor em sala de aula, porque terá que compreender a sua profissão como vocação e, por isso mesmo, como aquela profissão tem uma dimensão do sagrado e, também, que a sua prática docente não é tão somente partilhar informação, mas, vai além desse partilhar, já que é vista como o ato de participar “[...] do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos” (hooks, 2017, p.25). Essa concepção de pedagogia engajada entende o ato de ensinar como “[...] um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (hooks, 2017, p.25). Nessa perspectiva, adverte hooks que os educadores precisam ter a coragem para transgredir o seu próprio processo de formação docente calcado na pedagogia procedimental que limita as suas posturas e práticas pedagógicas ao engessá-las em procedimentos produtivistas, colonialista da supremacia branca e heteronormativa, na medida que focam tão somente na execução dos objetivos a serem alcançados e, assim, padronizam comportamentos de aprendizagens dos estudantes durante o seu processo formativo. Nessa perspectiva, hooks (2017, p.25) estabelece que “[...] Esses professores se aproximam dos alunos com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo”.

Hooks ao se contrapor com veemência a esse procedimento pedagógico desafia os/as professores/professoras a pensarem sobre a importância do engajamento do/da estudante durante o ato de apreender os conteúdos dos componentes curriculares. Critica, então, professores/professoras que veem os estudantes como meros “[...] consumidores passivos” (2017, p. 26). Na visão pedagógica engajada de hooks é relevante a participação dos/das estudantes

para que “[...] liguem a consciência à prática” (2017, p. 26). hooks propõe uma pedagogia que evidencie a relação entre mente, corpo e espírito (2017). Essa é uma perspectiva holística do aprendizado na qual a sala de aula é considerada o lócus de aprendizagem em que tanto os professores quanto os estudantes se encaram, se veem como seres humanos integrais ao buscar, concomitantemente, o conhecimento acadêmico e o conhecimento sobre o modo de viver no mundo.

A pedagogia engajada proposta por Hooks nos coloca numa situação problematizadora de como dirigimos o nosso olhar para os estudantes durante o seu percurso formativo, ao nos levar a questionar se a nossa prática docente tem como intenção formar seres humanos integrais, que se relacionam com a vida e as experiências complexas, se distanciando, dessa forma, de olhar os estudantes como “[...] meros buscadores de pedacinhos compartilhados de conhecimento” (2017, p. 27). Essa pedagogia vê a sala de aula como o lugar da partilha do conhecimento, na qual o fenômeno educativo se mostra quando os estudantes estabelecem uma ligação intrínseca entre “[...] as ideias apreendidas no contexto universitário e as aprendidas pela prática da vida” (2017, p. 27). E essa é a forma de experimentar a educação como prática da liberdade.

Hooks nos mostra sobre a importância da exploração de novas estratégias pedagógicas em que o ato de ensinar seja sempre fundamento numa relação de partilha do conhecimento, constituído em sala de aula entre os professores e os estudantes ao tornar a sala de aula como o local em que eclodem as oportunidades de experimentar a educação como prática da liberdade. Nessa perspectiva de educação, a partilha é mútua entre os educandos e educadores, já que esses últimos são requisitados, chamados a também partilharem as suas experiências dos seus respectivos processos de ensino-aprendizagem, pois como nos diz hooks (2017, p. 35):

[...] A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo.

Ao partilharmos as nossas experiências no processo de discussão em sala de aula, eliminaremos o papel de “[...] inquisidores oniscientes e silenciosos” (hooks, 2017, p. 35). E, ainda nos diz, que é uma excelente estratégia na vivência da educação como prática da liberdade, o sermos os primeiros a apresentar as nossas narrativas, como uma forma de motivar a partilha dos estudantes sem medo, livres de toda opressão no processo de ensino-aprendizagem. É, dessa maneira,

que o ato de ministrar uma aula não reforça os sistemas de dominação existentes. Para que isso aconteça, hooks apresenta a categoria de autoatualização (2017) que consiste num constante questionamento sobre a cisão no processo de ensinar e aprender entre mente e corpo, ou seja, a visão da educação como prática da liberdade, pelo que concebe o ensino como aquele que estabelece a ligação entre a vontade de saber à vontade de vir a ser.

O ensino de filosofia nessa visão de educação faz com que os estudantes estabeleçam a ligação entre o que se aprende com a sua experiência geral da vida, para que esse conhecimento se interligue com a construção intencional do sentido da vida. Essa visão de ensino tem como horizonte da sua construção intencional: olhar para o ser humano enquanto aquele que está inserido num contexto social, político e cultural e que apresenta suas demandas inerentes ao seu contexto de vida, que precisam ser compreendidas como ponto de partida para a construção de um currículo que não esteja dissociado da vida desses sujeitos. Nos diz hooks (2017, p. 36):

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce aos sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são em geral, os indivíduos mais dispostos a correr riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência.

Essa transformação do currículo e, conseqüentemente, do ato de ensinar só pode ser experienciado, segundo hooks, quando os/as professores/professoras abraçarem o desafio da autoatualização, pois serão, certamente, mais capazes de se verem como capazes de criar práticas pedagógicas que seduzam e envolvam os estudantes ao proporcioná-los diversas possibilidades de saberes, não mais fundamentos unicamente na cultura ocidental, logo, eurocêntrica, colonial e da supremacia branca heteronormativa, pois o ensino precisa ter como foco fazer com os estudantes potencializem de forma significativa a sua capacidade de viver de maneira profunda e plenamente.

2.3 AS PISTAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS PARA ESTRUTURAR O ENSINO DE FILOSOFIA E A PRÁTICA DOCENTE NUMA VISÃO ANTIRRACISTA, MULTICULTURALISTA E ANTISSEXISTA: A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PONTO DE PARTIDA

As pistas teóricas e metodológicas visando a estruturação do ensino de filosofia na visão da educação

antirracista pode ser correlacionada à discussão sobre a proposta de formação docente à luz da teoria feminista de bell hooks, que é um chamamento profundo para olhar filosófica e pedagogicamente um modo transgressor de vivenciar a prática docente e a aprendizagem, na medida em que rompa com o modo tradicional e limitador de ensinar e aprender no processo da formação docente. Essa é a chave essencial para experimentar a liberdade de pensar e de agir tanto do educando quanto do educador-formador, por isso, tornar-se relevante atentar criticamente para a fala de hooks (2021, p. 33) quando faz a seguinte afirmação:

Quando educadores progressistas contemporâneos de todo o país questionarem o modo como os sistemas institucionalizados de dominação (raça, sexo, imperialismo nacionalista) usam o ensino para reforçar valores dominantes desde a origem da educação pública, uma revolução pedagógica se iniciou nas salas de aula do ensino superior.

Essa revolução pedagógica se inicia através do pensar e agir a partir da perspectiva da educação antirracista de hooks, quando um convite transgressor é feito aos professores formadores das instituições superiores de ensino e do ensino fundamental e médio para assumirem novas posturas no modo de ensinar e aprender filosofia, na medida em que, não tenham medo de romper com todos os laços da Pedagogia Procedimental (pedagogia por objetivos), a qual se "[...] reduz aos procedimentos didáticos que são postos em prática, os quais, finalmente, degenerarão em procedimentos mecânicos" (Mattéi, p. 192, 2002) logo, é uma pedagogia que "[...] já não situa o saber nos conteúdos substanciais a ensinar aos alunos, mas, nos métodos formais que se fecham em seus próprios procedimentos" (Mattéi, p. 192, 2002). Dessa forma, é pertinente pensar que a formação docente voltada para a emancipação e autonomia do ser humano, precisa priorizar a sua formação integral ao perceber o ser humano enquanto aquele que decide e cria valores de forma autêntica. Essa formação com esses vieses libertadores, logo, humanizadores, só se torna possível na visão de bell hooks com o total rompimento com os roteiros formativos limitadores da educação procedimental que normatiza toda forma de exclusão dos conhecimentos que foram e são constituídos por outras matrizes culturais, citando as de origem africana e afro-brasileira e dos povos indígenas.

bell hooks ao romper com o paradigma da educação tradicional alicerçada na teoria feminista, convida seus leitores a olhar para a formação docente mediatizados por proposições humanizadoras nas construções dos espaços formativos de confrontação construtiva, pois afirma a relevância dos professores se

autoperceberem em suas dimensões: sociais, políticas e culturais, e, a partir destas, possam pensar em estratégias de ensino e aprendizagem que se fundamentem no ato de compartilhar as suas próprias experiências de vida, reconhecendo-as como fatores essenciais, por isso, relevantes e influenciadoras na forma como aprenderam os conhecimentos significativos que possibilitaram a constituição das suas práticas pedagógicas, tanto nos espaços formais quanto informais de ensino. bell hooks compreende esse compartilhar formando comunidade (2021) como um ato transgressor e importante para se constituir o processo humanizador dos estudantes no decorrer do desenvolvimento da sua formação docente.

Na visão de educação como prática de liberdade proposta por hooks, o olhar, o escutar, o sentir, o falar dos estudantes atinge a percepção de que a fala do professor é significativa ao espelhar a sua integralidade entre aquilo que fala e como age. Essa proposta de educação rompe com as tradições pedagógicas e os padrões de comportamentos dos docentes-formadores que estão engessados numa formalidade acadêmica e, dessa forma, abrem uma rachadura profunda com o modo formativo de estabelecer as relações intersubjetivas com os discentes em sala de aula. Esta última, a universidade, parece “[...] mais com uma prisão, um lugar de castigo e reclusão, e não como uma promessa e possibilidade” (hooks, 2017, p. 13). Esse tipo de educação “[...] só trabalha para reforçar a dominação” (hooks, 2017, p. 12). Para hooks é imprescindível tornar a sala de aula como um espaço de partilha do conhecimento dos professores-formadores e estudantes, ou seja, como um espaço de possibilidades de infinitas construções significativas mediatizadas pelas falas dos sujeitos que estão interagindo no ato de conversar sobre temas e problemas e, assim, possam romper gradualmente com os grilhões dos preconceitos que são vistos tão somente como “[...] uma corrente oculta de tensão que afeta nossa experiência de aprendizado” (hooks, 2017, p. 14).

Compartilhar histórias para bell hooks é “[...] uma maneira poderosa de educar, de construir uma comunidade na sala de aula” (2020, p. 97-98). A comunidade só pode se constituir enquanto um acontecimento formativo significativo e transformador quando os estudantes conhecem uns aos outros, através da escuta das experiências alheias, e, dessa escuta compartilhada, se fundamenta as condições necessárias “[...] para o aprendizado em comunidade” (hooks, 2020, p. 98).

Segundo hooks (2020), essa forma de ensino não elimina as leituras obrigatórias, pois o ato de compartilhar

está intrinsecamente relacionado com essas leituras que devem estimular o pensamento crítico dos estudantes, e, assim, se processa a escrita de seus textos ao expressar as suas experiências pessoais que resultarão numa percepção que a sala de aula pode se configurar como espaço de partilha de experiências significativas, logo, possibilitam a comunidade de aprendizagem autêntica.

Nessa comunidade de aprendizagem se desconfigura as hierarquias desnecessárias entre educadores e educandos, já que segundo hooks “[...] escutar a experiência pessoal uns dos outros em sala de aula promove uma atmosfera de cooperação e escuta profunda” (hooks, 2020, p.100). Essa desconfiguração das hierarquias promove no decorrer do processo formativo da profissão docente a compreensão de que o papel dos educadores consiste em oferecer aos estudantes “[...] a oportunidade de sentir alegria no aprendizado” (hooks, 2017, p.266), justamente porque torna a sala de aula um espaço de fomentação do pensamento livre, já que não amarra os comportamentos e não limita e desvaloriza a fala daqueles que não pertencem à classe social privilegiada e branca, logo, a sua cultura é valorizada, os seus valores são vistos como vieses significados para a vivência do pensamento crítico.

Dessa forma, ao assumir esse papel os educadores transformam a sala de aula num espaço em que ocorre o “[...] intercâmbio de informações e ideias numa espécie de êxtase” (hooks, 2017, p.266). Isso é um ato transgressor e que promove mudanças transformadoras no seio social e político. Promover na sala de aula a vivência do êxtase no ato de aprender e pensar criticamente é um ato político, pois é um ato que está intrinsecamente relacionado como o engajamento mútuo (hooks, 2017). Esse engajamento diz respeito ao modo humanizador de ensinar. Como afirma a autora:

[...] Quando ensino, encoraja-os a criticar, avaliar e fazer sugestões e intervenções à medida em que avançamos. [...] Quando os alunos se veem mutualmente responsáveis pelo desenvolvimento de uma comunidade de aprendizado, oferecem contribuições construtivas (hooks, 2017, p. 271).

A proposta de ensino e formação docente apresentada é transgressora e política por levar de forma gradual os educadores a enxergarem a sala de aula como espaço em que as possibilidades novas de ensinar e de construir conhecimentos estão ao alcance da totalidade dos sujeitos em processo de formação. Dessa forma, é nesse espaço sagrado que se constitui, segundo hooks, “[...] a oportunidade de trabalhar pela liberdade” (hooks, 2017, p. 273), como também, exigir dos educadores “[...] uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo

em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir" (hooks, 2017, p. 273). Essa proposta da estruturação da formação docente está alicerçada numa perspectiva de "[...] educação como prática de liberdade" (hooks, 2017, p. 273), rompe com a perpetuação de constituição de um currículo hermético, logo, que contempla no seu âmago a diversidade cultural, racial, étnica, social, política, econômica e ética de todos os sujeitos no processo de formação. Promove a inclusão do pensamento crítico feminino, ou seja, da produção intelectual das mulheres acadêmicas oriundas da classe trabalhadora e pobre e de diferentes etnias/raças. A sala de aula, nessa visão de educação, é o espaço em que a diversidade pode ser vivenciada e respeitada, pois reconhece a multiculturalidade do mundo de todos os sujeitos envolvidos no processo da formação docente. Esse é o sentido do ensino e formação docente alicerçada na teoria feminista de bell hooks.

3. METODOLOGIA

Para o aprofundamento do tema e do problema da pesquisa proposto nesse artigo se tornou necessário escolher um caminho metodológico que se desenhou a partir dos seguintes passos: Primeiro passo, foi escolhida a pesquisa explicativa quanto aos objetivos que, segundo Gil (2002, p. 42), este tipo de pesquisa "[...] têm como preocupação central identificar os fatores que determinam e contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas".

O Segundo passo, se determinou quanto ao procedimento, a realização de uma pesquisa bibliográfica que é concebida como aquela que "[...] tenta resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir do emprego de informações extraídas de material gráfico (livros, revistas, mapas, imagens etc.) sonoro e informado" (Rodrigues, 2013, p. 10-11).

O terceiro passo, consistiu na escolha da coleta de dados que foi o do fichamento, justamente por ter facilitado o armazenamento das informações pertinentes ao tema e problema da pesquisa no notebook. Esse tipo de coleta de dados, segundo Oliveira (2012), é muito útil para constituir fichas resultantes de leitura do pesquisador.

O quarto passo, consistiu na escolha do método de análise e de estruturação dos argumentos resultantes da reflexão filosófica que foi o método de fenomenológico, por buscar compreender a essência do fenômeno que consiste em buscar compreender a

essência do fenômeno que se mostra no campo das nossas vivências (Bello, 2006).

O quinto e último passo, foi a escolha da metodologia de análise dos dados: Análise Textual Discursiva/ATD, de Moraes e Galiazzi (2016, p. 38), pois é compreendida como "[...] um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos examinados". Os materiais analisados são constituídos como um conjunto de significados atribuídos pelo pesquisador e mediatizados por seus conhecimentos, intenções e teorias. O objetivo é comunicar os significados e sentidos dos textos analisados.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O desenvolvimento do problema da pesquisa através das análises fenomenológicas dos dados coletados possibilitou compreender que o ensino de filosofia para se tornar transgressor é necessário ser mediatizado e aberto às visões plurais de mundo em que os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem estão inseridos. E, para que ocorra a vivência dessa experiência plural do saber filosófico, é preciso, como nos alerta hooks (2017, 2020, 2021), estarmos abertos enquanto educadores/educadoras e estudantes para a experiência mútua do entusiasmo, da liberdade para pensar e vivenciar de forma crítica a constituição de uma comunidade desse pensar, e, isso só acontece, mediante a autopermissão para a vivência dessas transgressões nos espaços formais em que o ensino de filosofia se mostra enquanto um fenômeno formativo. As transgressões educacionais só acontecem quando nos autoquestionamos sobre qual perspectiva de formação humana estamos constituindo ao ensino de filosofia nos espaços em que lecionamos em todos os seus níveis: fundamental, médio e superior.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições significativas da teoria feminista e transgressora de bell hooks para pensar criticamente as possibilidades de construção de uma proposta de estruturação curricular para o ensino e a formação docente, resultou na compreensão de que essa estruturação do pensar filosófico dos docentes/das docentes nos três níveis do ensino de filosofia para ser humanizadora, precisa de forma contundente assumir o compromisso de rompimento total com a visão de mundo eurocêntrica, reducionista, colonialista, do patriarcado supremacista branco e com a educação procedimental.

Isso implica dizer que o processo formativo deverá

ser vivenciado numa sala de aula como o lugar da produção e partilha de conhecimentos mediatizados pelo pensamento crítico e fala significativa de todos os sujeitos envolvidos no processo de formação, pois serão respeitados, acolhidos e valorizados nas suas múltiplas representatividades: social, étnica/racial, sexual, política e cultural e, assim, formando uma comunidade de aprendizado filosófico na qual os estudantes se sintam estimulados e seguros a debater as temáticas do ensino de filosofia por se sentirem implicados filosoficamente, como também, por ampliar as narrativas e experiências culturais outras, quebrando e superando um ensino de filosofia que promove as desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais que reforçam as diversas formas de experienciar o ensino de filosofia alicerçado na perspectiva da Colonialidade em suas diversas manifestações do saber e do poder. É necessário, à luz do pensamento de hooks, tornar o ensino de filosofia transgressor, ou seja, que acolha no seu âmbito de reflexão os temas relacionados à raça, sexismo e classe social.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única. Tradução de Júlia Romeu.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALES BELLO, Ângela. **Introdução à fenomenologia.** Tradução: Ir. Aparecida (Jacinta) Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando Pensamento crítico: sabedoria prática.** Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

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

MATTÉI, Jean-François. **A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno.** Tradução Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 3. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

OLIVEIRA, Jorge Leite de. **Texto acadêmico: técnicas de redação e de pesquisa científica.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RODRIGUES, André Figueiredo. **Como elaborar artigos.** 2. ed. corrigida São Paulo: Humanitas, 2013.