

## A ESCUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES PARA LIBERTAÇÃO ATRAVÉS DE PAULO FREIRE

Paula Vargens<sup>1</sup>

Jayanne da Conceição Araujo<sup>2</sup>

Beatriz Pereira Serrão<sup>3</sup>

### Resumo

O presente artigo desenvolve a ideia da escuta como parte de uma prática pedagógica comprometida com o processo de libertação, no sentido proposto por Paulo Freire. Compreendendo que o movimento de libertação se relaciona com a urgência de uma desconstrução da colonialidade, como pensado por Marcelo Moraes (2020), desde um compromisso com os povos oprimidos e subalternizados, especialmente na luta antirracista. Propõe-se pensar a escuta como parte de uma prática pedagógica que aposte mais no afeto e no eros, no sentido proposto por bell hooks (2013), como parte integral, constitutiva de todas as fases temporais do ser humano, mas que se estabelece de modo muito específico na infância. Deste modo, o eros enquanto afeto, desprendido de controle, encontrando-se no diálogo e num nós inoperante de domínio, faz-se liberdade. Entendemos que tal movimento vem contribuir para um processo de inversão e deslocamento da colonialidade, viabilizando a construção de uma prática pedagógica comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e menos violenta. A prática de uma escuta sensível e atenta implica uma disponibilidade interna de também se escutar e poder repensar os lugares definidos desde a colonialidade de um suposto lugar do professor, como uma organização hierárquica e autoritária, baseada em lugares de poder culturalmente estabelecidos.

**Palavras-chave:** educação infantil; desconstrução da colonialidade; escuta; eros.

Do desejo de entender, pensar e problematizar a prática da escuta nas Infâncias é que acontece a união produtora desta escrita. E aqui se faz importante reafirmar a compreensão que lidamos com Infâncias, em sua pluralidade. A importância da escuta passa pela compreensão de que cada cultura, em sua diversidade, se reflete nas múltiplas formas de ser e existir das infâncias. Dando as mãos ao que se diz normativo e conceitual, se faz necessário trazer o significado de escuta, que vem a ser o ato de escutar, de ficar à espreita para escutar, de pôr-se a escuta, o lugar donde se pode

<sup>1</sup> Paula Vargens. Pedagoga (PUC-Rio). Mestre em Educação (FFP/UERJ). Doutoranda em Filosofia (PPGFIL/UERJ). E-mail: [paulavargens@gmail.com](mailto:paulavargens@gmail.com)

<sup>2</sup> Jayanne da Conceição Araujo. Graduanda em Ciências Biológicas. Faculdade de Formação de Professores/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [beatrizps020@gmail.com](mailto:beatrizps020@gmail.com)

<sup>3</sup> Beatriz Pereira Serrão. Graduanda em Pedagogia. Faculdade de Formação de Professores/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [jconceicaoaraujo@gmail.com](mailto:jconceicaoaraujo@gmail.com)

escutar, segundo o dicionário. Trazer tal conceito é feito para que se entenda que esse trabalho pensa essa escuta como prática diária que habita no tecer diário que se insere em cada um no movimento de se viver a vida. Não uma escuta neutra, mas uma escuta ativa, atenta e sensível.

Entremeadas por leituras e pensamentos, começamos a reflexão do que é viver a escuta, e chegamos às diferenças existentes entre o ouvir e o escutar. Temos a percepção que o ato de se propor ou se abrir para a escuta, assim como a própria ideia de humanizar-se, provenha das experiências e vivências que você se propõe a tecer, neste caso para entender a infância e pensar em possibilidades de uma libertação. A escuta não é, assim, somente o ato de decodificar palavras, mas dedicar-se ao outro, estar disponível para acolher as palavras do outro.

Não buscaremos, contudo, entender a infância de forma totalizante ou todos os mundos que compõem a infância, já que tal trabalho seria uma tarefa complexa e acredita-se que utópica, pois as Infâncias são múltiplas e móveis, e entender a mesma dentro da caixa formativa que se constrói um texto seria impossível. O que nos propomos com esta escrita é colocar no campo do pensamento, a partir dos ensinamentos de Paulo Freire, a escuta como processo de libertação dentro da infância, especialmente no campo da Educação Infantil, e na relação com o mundo da docência, apostando na tecitura do que é vivenciar os verbos escutar e libertar, dia após dia, dentro da formação e da prática docente, problematizando os efeitos de inventar modos outros da prática e da teoria dentro do ambiente da educação infantil.

Caminhando sobre a desconstrução do caminho que se abre para a produção desse texto nasce a compreensão de que uma pedagogia da libertação, conforme proposta por Paulo Freire, passa pela possibilidade de se reconhecer plenamente o “outro” e a história que cada um carrega. Nesse sentido, entendemos que o processo de escuta, de uma escuta atenta e sensível, é indispensável para que seja possível pensar em libertação. Ao apresentar a proposta de uma educação como prática de liberdade, Freire (2011) fala que o que realmente importa é fazer o homem agente de sua própria recuperação. “É, repitamos, pô-lo em uma postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (FREIRE, 2011, p. 79). Em outras palavras, pensar as possibilidades de libertação que parte diretamente da formação de uma consciência crítica do contexto em

que se está inserido, de forma que cada agente possa assumir sua responsabilidade seu lugar no mundo no projeto de transformação da realidade.

Esse projeto, contudo, se depara com um contexto estruturado a partir de uma colonialidade que é, em si, extremamente violenta. Desse modo, entendemos que a construção de uma outra base, de uma outra racionalidade organizada de modo a aceitar os outros, não centradas em uma hierarquização de povos e saberes, se faz cada vez mais urgente. Apostar em outras formas de relação social nos parece passar por uma desnaturalização dos padrões dominantes e no estabelecimento de outras formas de ser e estar no mundo.

A aposta em um logocentrismo egoico, em uma racionalização da existência que define o logos como o centro primordial do ser, típicas da racionalidade moderna-colonial, carrega em si uma lógica hierarquizante que atravessa os mais diversos aspectos da vida e que, por conseguinte, dispensa a necessidade de ouvir todos os que lhe são inferiores. A infância então vista como o outro inferior; o outro que não tem voz, que pode vir a ser alguém, mas não o é. No entanto, na aposta em outras formas de existir, temos a escuta, o reconhecimento da infância em sua especificidade. Diversas outras culturas, como nos ensina Renato Nogueira (2018), vão compreender a infância como uma etapa associada à criação, a uma leitura de mundo única, baseada no afeto. Culturas mais baseadas em uma tradição oral vão compreender que o lugar da criança é junto aos mais velhos, onde podem aprender, pela palavra, os valores, a ética, os modos de ser e viver específicos daquele grupo.

Mesmo no contexto da sociedade moderna colonial, a criança está ouvindo, aprendendo, lendo o mundo a seu jeito. Ela cria, se cria, se desenvolve dentro de um determinado contexto que lhe constitui, na medida em que ela o constitui. Não se encontra à parte, é constitutiva do meio, inseparável. É dessa relação que apostamos que o processo de escuta é essencial para a produção de uma prática pedagógica que esteja comprometida com o processo de libertação, uma vez que escutar se relaciona com, reconhecer o outro como um semelhante, um sujeito que tem o que dizer. E, como sujeito ativo, pensante, ao ler o seu mundo, é capaz de pensar sobre ele e estabelecer diálogos com ele.

A prática docente na educação infantil assume, desde essa perspectiva, uma importância especial pela potência que pode ter se comprometida com um processo de

libertação. Ou, dito de outra forma, o espaço de educação infantil pode ser mais um espaço de reprodução de um modelo de educação hegemônico, uma educação bancária, ou apostar na construção de um espaço que por sua potência, pela potência do encontro, da vivacidade das crianças, possa ser um espaço de escuta, de afeto e de construção, desde já, de outras formas de ser e estar no mundo, de reinvenção das relações.

Ao compreendermos a educação infantil como mais um aspecto constitutivo dessa colonialidade, podemos visualizar que determinadas lógicas hierárquicas perpassam o modo de funcionamento das práticas pedagógicas estabelecidas, dificultando ou afastando espaços de escuta das crianças. Assim, apesar de encontrarmos pensamentos gerados por uma crítica ao cenário dominante, e há ainda uma normalização do que se faz nos espaços escolares, cenário esse em que os professores são entendidos numa figura de autoridade, superioridade sobre a domesticação e modelagem do aluno. Nesse sentido, nos parece que seguindo essa linha de pensamento, podemos entender o aluno como o outro a ser encaixado nas linhas de normatividade, onde o educando seria submetido a aspectos distorcidos de teorias de aprendizagem para um controle que objetivaria a manutenção e equilíbrio de um sistema normativo. Tal lógica vai de encontro à concepção de diálogo proposta por Paulo Freire, pois

sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o “tu” desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando. (FREIRE, 1967, p. 114)

Mas, considerando a abertura de olhar direcionado para as estruturas que ressoam e constroem esses espaços e que, conseqüentemente, afetam a criança e as diversas dimensões de sua existência, é necessário também compreender que os educadores, da mesma maneira, estão inseridos nesse arranjo e, portanto, afetados por ele. Com isso, o aprisionamento de voz e os entraves relacionadas à escuta operam em ambas posições. Nesse sentido, tendo em vista que esse aprisionamento ultrapassa a dimensão do estudante, da criança, mas sim opera em vários âmbitos dentro do que se entende por educação enquanto área de ensino, é importante destacar, também, uma das diversas dimensões que constroem o sentido de escuta, que é a dimensão do eros (HOOKS, 2013). O eros enquanto sentimento, paixão, emoção, é muito presente nos

sentidos da infância. É parte integral, constitutiva de todas as fases temporais do ser humano, e parte essa que, contudo, sofre grande violência operante da tentativa de negá-la dentro dos espaços de formação e, de certa forma, na pedagogia infantil.

Essa dimensão, no entanto, torna-se interessante em sala de aula, na maioria das vezes, quando contornada e utilizada como instrumentação de controle. É nos beijos, nos abraços, nas palavras que aproximam a criança afetivamente ao professor, que se constrói uma admiração e, em alguns sentidos, uma submissão manifestada, além disso, pela atribuição de um aspecto familiar e de proximidade à figura do docente. E é assim que, docilmente, a voz, a expressão, a dita desordem e o conflito encontrados nos coletivos infantis são acometidos por um caráter de manipulação afetiva. Em contrapartida, a significação do eros, quando entendida como uma forma de falar através do corpo, das emoções, dos sentimentos, assim como expressa bell hooks<sup>4</sup> (2013) em seu livro *Ensinando a Transgredir*, assumidamente inspirado em Paulo Freire, pode ser uma possibilidade de libertação e de autonomia crítica, quando parte de uma compreensão de que é impossível reprimir o que é existência, o que é interdependente da vivência e sobrevivência do ser humano e, mais do que isso, especificamente, parte da realidade social da criança. Do mesmo modo, o eros enquanto afeto, desprendido de controle, encontrando-se no diálogo e em um nós inoperante de domínio, isto é, uma coletividade que não trabalhe pela lógica do poder, faz-se, então, liberdade.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1967, p. 107)

Ao lidar com essa dimensão, que não é única em sua forma, é multidimensional, que opera na diversidade e singularidades, e, conseqüentemente, no conflito, na incerteza, pois falamos de um campo das emoções e experiências, da ausência de uma idealização de corpo vazio e mecânico que pode ser controlado apenas por técnicas

---

<sup>4</sup> Optamos pela manutenção do nome bell hooks em minúsculas por corresponder ao pseudônimo da autora Gloria Watkin, que defende o uso deste nome e com a grafia em minúsculas na intenção de dar enfoque ao conteúdo que vem sendo dito e não à pessoa. Desta forma, tal grafia é parte de sua reflexão teórica e necessária à coerência de seus ensinamentos.

pedagógicas, pode-se ter a abertura de um caminho de efetivação à existência de um lugar para a voz individual e coletiva. Da mesma maneira, e falando de lugar, Sobonfu (2009), ao relatar as perspectivas e modo de vida do Povo Dagara, também chama atenção para o processo da infância dentro de uma visão de necessidade de escuta e expressão. A criança precisa de um lugar para expressar seus dons, sua voz, suas singularidades. Sem esse lugar e sem um ritual de expressão do que a constitui dentro e fora, pode acontecer um adoecimento em vários âmbitos. Esse adoecimento pode afetar diretamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Paulo Freire (1967) vai dizer que nosso sistema, entretanto, imerso no que ele vai chamar de “mutismo brasileiro”, inverte essa noção de enfermidade por falta de voz para um sentido de necessidade de silenciamento.

Defendem uma democracia sui generis em que o povo é um enfermo, a quem se aplicam remédios. E sua enfermidade está precisamente em ter voz e participação. Toda vez que tente expressar-se livremente e pretenda participar é sinal de que continua enfermo, necessitando, assim, de mais “remédio”. A saúde, para esta estranha democracia, está no silêncio do povo, na sua quietude. (FREIRE, 1967, p. 54)

Com isso, e ultrapassando essa linha, o sentido da voz e da expressão, se escora não só na necessidade de escuta, mas também na essencialidade de um lugar, de um espaço. Ultrapassando as dimensões físicas, o destaque ao lugar aqui refere-se a noção de pertencimento. É sobre, especificamente, pertencer a um lugar onde as vozes sejam mais que escutadas, sejam recebidas e legitimadas. Em todas as estruturas aqui denunciadas, mora uma talvez mais violenta que marca profundamente o desenvolvimento da criança referente ao processo pedagógico de escuta: a hierarquização de vozes.

Entre representações e estigmas perpetuados em ressonâncias coloniais, o que se tem na pedagogia infantil é a mesma configuração dicotômica, denunciada anteriormente, entre superiores e inferiores, mas que dessa vez faz-se necessário direcionar, mesmo que sendo difícil e violento, a nível das crianças e as dimensões dessa coletividade, isto é, entender que há um cenário em que de um lado crianças acabam sendo ouvidas e que de outro, vozes são reprimidas. E isso, indiscutivelmente, é atravessado por questões raciais, sociais e econômicas. Paulo Freire em Pedagogia do

Oprimido (1974) reconhece a interferência dessas hierarquias de opressão e, considerando também a spectralidade possível das relações raciais nas obras de Freire (MORAES, SANTOS & REIS, 2020), compreendemos quem são os corpos a que se têm a voz valorizada, escutada. Essa realidade é contrária ao sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, à liberdade de se expressar e de entender criticamente o seu lugar, já que esse é negado já no processo de infância, já nos primeiros anos de escola. Nilma Lino Gomes, por exemplo, vai chamar atenção em seu artigo a alguns estigmas que, a partir de toda essa análise, conseguimos enxergar dentro das dificuldades acerca do processo de escuta.

Quando a diferença étnica/racial é transformada em deficiência, surgem também justificativas pautadas num “psicologismo” que reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que incidem sobre o povo negro a comportamentos individuais: “alunos com dificuldade de aprendizagem”, por exemplo. A ênfase nesse “psicologismo” encobre o caráter excludente da estrutura escolar brasileira, dando margem para que a diferença cultural da aprendizagem seja vista como desvio. Os alunos e as alunas negras, vistos dentro da escola como portadores de “deficiência” ou de “dificuldade de aprendizagem”, fatalmente são rotulados como: “indisciplinados”, “lentos”, “defasados”, “atrasados”. A estratégia, dita pedagógica, mais comum a ser adotada pelas escolas para “solucionar” esse problema tem sido as “salas projetos”, “salas especiais”, “turmas experimentais”. (GOMES, 2002, p. 40, 41).

E essa negação pode se dá através, além disso, de representações, e do epistemicídio, do apagamento de algumas culturas e saberes sobre a valorização de outras. Quando a criança não se reconhece e é posta às margens dos lugares centrais de escuta criados, a expressão, a fala e a autonomia não são efetivados em seu desenvolvimento, e o processo de prática da liberdade é inexistente, falseado e ilusório. Entretanto, assim como dito antes, os professores, enquanto inseridos nessas estruturas, também sofrem com essas hierarquizações de vozes e também são negados à expressão do eros. E, aliado a isso, ainda são presos e controlados por uma universalidade sistêmica dos currículos e livros didáticos que regem, entre muitas outras, a pedagogia infantil. Contudo, numa rebelião relacionada a práticas e sentidos, há a possibilidade, mesmo com o encontro de barreiras que atravessam diversas proporções que não só a aprendizagem infantil, mas também diversas posições como a dos educadores, e atravessamentos de desenvolvimento social na infância, de emancipação do sujeito

através do reconhecimento do outro e suas dimensões, mas dentro de uma crítica onde é protagonista a reatualização, isto é uma “ [...] Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão.” (FREIRE, 1967, p. 90).

É justamente, talvez, mesmo em dúvidas e incertezas, no direcionamento de um sentido de integração que podemos seguir, em que pensar professores é pensar alunos, e também assim no inverso. É encontrar a interdependência ou as interdependências que se dão pelas áreas do ensino e pelo elo entre a academia e as escolas, que precisa ser enxergado e trabalhado. Pensar o coletivo, passear pela interdisciplinaridade, trabalhar num deslocamento fora de uma centralização ocidentalista do ensino e de uma compreensão de infância que não considere outras culturas e conhecimentos. É denegrindo a educação (NOGUERA, 2012) e o processo de escuta. É onde a voz se desenvolva num sentido de que os outros sejam parte integrada de um nós e de que escutar o outro é, portanto, afetuosamente, libertar o nosso próprio “eu” individualizado.

Fazer uso da práxis, que Paulo Freire nos tenciona a fazer reflexões sobre, é um exercício diário de modificação, não só do seu próprio eu, mas também das feitura que estão enraizadas nos educadores e no movimento diário de viver a vida. É a tentativa de transgredir toda uma política já inserida para o professor que estuda muitas teorias de como se estimular o senso crítico dos estudantes ou de como encorajá-los a produzirem em si mesmo seres pensantes, porém no tocante a prática trazendo engessamentos e formalizações que se contrapõem a qualquer teoria que pratique a liberdade de ser/viver essas teorias.

A educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar. Essa noção de trabalho coletivo também é afirmada pela filosofia do budismo engajado de Thich Nhat Hanh, focada na prática associada à contemplação. Sua filosofia é semelhante à insistência de Freire na “práxis”- agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo. (HOOKS, 2013, p. 26)

E é pensando e acreditando nesta noção de coletividade trazida por Hooks, inspirada em Freire, que se constitui esse nós, a partir da conectividade que forma o eu,



outro e o nós que são produtores da vida que se faz no campo do eros (HOOKS, 2013) e não no campo do ego (Han, 2017) que centraliza e desacolhe as diferenças, as multiplicidades e a importância do outro na formação do eu e da docência que atravessa o nós. A docência pensada através de tal lógica, seria começar o exercício de produzir modos outros de se construir um conhecimento que não seja os que já vem com fortes influências da única história (ADICHIE, 2019) que vem sendo contada sobre os meios da formação de professores e do ensino de alunos. Pensar outros caminhos para a docência e suas práxis é decidir não acreditar na única história que é contada sobre ela e começar a pensar, ler, reler e conversar com autores que tragam em suas falas fortes marcas do desejo de se descobrir e inventar novas histórias de potência para a docência. Não é se desfazer do que temos, não é ir contra a todos os pensamentos que temos, mas sim procurar transpor os mesmos completando-os com possibilidades do fazer diferente.

De forma transgressora, dando a cada um a oportunidade de se escrever a sua própria história como ser humano, e mais, como ser humano que problematiza para a docência as novas histórias e meios que irão se desconstruir para a produção inventiva da formação de si e do outro através da crença de que o fazer docente e humano de tal prática é educar e viver para a liberdade. Acreditando que os caminhos que compõem essa história podem e/ou devem ser um caminho de transgressão às sistemáticas e estigmatizantes ideias que compõem o ethos social e pedagógico das escolas e das universidades, visando transformar tal ethos numa Pedagogia do Eros (HOOKS, 2013) "Quando o eros está presente na sala de aula, é certo que o amor vai florescer. As distinções convencionais entre o público e o privado nos levam a crer que não há lugar para o amor na sala de aula." (HOOKS, 2013, p. 262)

A construção de uma pedagogia e de uma educação do eros é a desconstrução das frias e distantes formalidades que vem compondo as salas de aula e as (des)conexões existentes entre alunos e professores, entre eu(s) e outro(s), entre o chão da escola e a mesa que segura o caderno e a mão do aluno. Enxerga-se que há a necessidade de que o desejo de estar e experimentar o ato de ser educador volte para dentro das classes, para que então a educação seja a manifestação da prática da liberdade. Credo que tal prática se dispõe a ser escuta, a dar voz aos que a muito vem sendo silenciados (SPIVAK, 2010) a libertar das prisões convencionais os afetos e os corpos que permeiam a educação e a vida.

Uma educação menor desterritorializa os parâmetros e normas de uma educação maior e sempre gera possibilidades inventivas de aprendizagem no território de uma educação maior. Desse modo, uma educação menor potencializa uma aprendizagem que escapa e foge do controle de uma proposta de transmissão ou de conscientização e, com isso, é possível forjar um modo de aprendizagem que en-age (VARELA, 1995) como invenção de si e do mundo. Criada num âmbito político e coletivo que produz diferença dos modelos de uma educação maior encontrada nas “[...] políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder” (GALLO, 2003, p. 78).

Para este autor, uma “educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos” (DIAS, 2008, p. 170). Trazer essa educação como ato de resistir às imposições que vem de todos os lados a nós, educadores, não é tarefa fácil, mas é tarefa para quem tem disposição de agir nas brechas para desterritorializar as normas. A educação menor é um ato de singularização para cada docente, ato esse que é necessário coragem para deixar-se afetar por seus ideais. O professor que escolhe vivenciar a formação com esses ideais vai construir no presente dentro da sua sala de aula, no cotidiano, com os ensinamentos e aprendizagens se tecendo juntos, novos caminhos e métodos singulares para uma prática que liberte a educação de suas opressões.

Com estes ensaios, sou minha voz ao ensaio coletivo pela renovação e pelo rejuvenescimento de nossas práticas de ensino. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade. (HOOKS, 2013, p. 23/24)

Tecer novos meios é militar contra o afastamento de professores e alunos, que vem sendo cada dia mais vivo nas escolas onde o professor é visto como a autoridade e o estudante como ser não pensante, que precisa da luz do que possui para poder ensinar. Fica então, o desejo de apostar em processos de escuta, que possam pelo afeto e deslocamento destes lugares fixos estabelecidos pela colonialidade, construir outras bases que favoreçam espaços mais justos e menos violentos. Que possamos nos escutar e nos acolher para juntos transformar. E no envolvimento do que se deseja a uma tentativa

de finalização, encontra-se no texto de Marcelo Moraes (2020), o acolhimento que acoberta em seu texto as práxis que abrigam nossos ideais desejosos de uma transgressão

Das questões que vimos até aqui acerca dos quilombos, um ponto nos é mais caro, a saber, a questão da solidariedade. Assim, compreendemos a luta contra a escravidão, a luta pela liberdade e a busca do bem viver em comunidade com a natureza; encontra-se no quilombo a manifestação de uma ancestralidade africana que carrega em si o princípio do Ubuntu, a saber, eu só sou se o outro é, pois não estou sozinho no mundo. (MORAES, 2020, p.296)

Abrindo os caminhos para finalizar trazendo novos conceitos não antes citados, mas em todo o texto espectralizados pela sombra dos que juntos ao nós se movem, faz-se o esforço de findar a escrita, porém sem a pretensão de fechar o tema ou dar fim as questões aqui levantadas. Abre-se então o campo da reflexão de que a transgressão e a tecitura de modos outros de se inventar a educação estão dentro das epistemologias que se dizem destoantes (NASCIMENTO, 2017), e que são permeadas pelas estruturas raciais, logo racistas, que movem a educação. Logo, não se faria necessário uma construção de algo novo nunca tentado, mas sim a libertação das estruturas para que a escuta seja invadida pela fala do outro e assim a prática da liberdade nos mova.

### Referências Bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 61 p. Tradução de: DIAS, Julia Romeu, e OLIVEIRA, Rosimeri de. Deslocamentos na formação de professores: Aprendizagem de adultos, experiências e políticas cognitivas. CFCH. Rio de Janeiro. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, N.L. **Educação e identidade negra**. Aletria. Revista de estudos em literatura. Alteridades em questão. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09. dez, 2002. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/poslit>>.

HAN, Byung-Chul. **Agonia do eros**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes Ltda, 2013. 283 p. Tradução de: Marcelo Brandão Cipolla.

MORAES, Marcelo. **Democracias espectrais: por uma desconstrução da colonialidade**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2020.

MORAES, Marcelo José Derzi; SANTOS, Patrícia Elaine Pereira dos; REIS, Ana Cristina Figueiredo. **Estariam os negros presentes na obra de Paulo Freire?**. Revista UniFreire, [s. l.], n. 4, ed. 8, p. 43-56, Dez 2020. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/revista/revista\\_unifreire\\_2020.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/revista/revista_unifreire_2020.pdf). Acesso em: 27 jun. 2021

NASCIMENTO, Aline. **Em defesa de uma epistemologia destoante: notas sobre a perspectiva Africanocentrada**. Revista Eixo, v. 6, p. 44-50, 2017.

NOGUERA, Renato. **Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 62-73.

NOGUERA, Renato, & BARRETO, Marcos. Infância, Ubuntu e Teko Porã. In: **childhood & philosophy**, rio de janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez. 2018, pp. 625-644. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6593654> acesso em 20 de jun. de 2021.

SOMÉ, Sobonfu. **O Espírito da Intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos**. SP: Odysseus Editora, 2003.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.