



TRANSGREDINDO O ENSINO: DISCUSSÕES SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO A PARTIR DE BELL HOOKS

TRANSGRESAR LA ENSEÑANZA: DISCUSIONES SOBRE EL PROCESO EDUCATIVO DESDE BELL HOOKS

TRANSGRESSING TEACHING: DISCUSSIONS ABOUT THE EDUCATIONAL PROCESS BASED ON BELL HOOKS

Ana Carolina Cerqueira Medrado¹

Virgínia da Silva Corrêa²

RESUMO

bell hooks nos ensina sobre a importância de considerarmos a raça, gênero, classe social e outros marcadores sociais no processo educativo. A autora tem três livros dedicados a discutir a educação como prática de liberdade, considerando as interseções entre os diversos marcadores sociais. A ação descrita teve como objetivo debater as ideias de bell hooks com um grupo de mulheres. A atividade foi realizada como curso de extensão e consistiu em dez encontros semanais de 2h. Teve como referencial teórico-metodológico a pedagogia engajada. Assim, durante o curso priorizou-se a integração do grupo partindo da experiência das alunas para discutir as obras. O debate dos livros também serviu para discussão de temas contemporâneos como: política de cancelamento, eleição de Trump, bem como interlocução com outras autoras do feminismo negro. Ademais, o maior resultado da atividade foi o acolhimento de um relato de situação de violência sexual sofrida por uma integrante.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Raça. Classe. Gênero.

RESUMEN

bell hooks nos enseña la importancia de considerar la raza, el género, la clase social y otros marcadores sociales en el proceso educativo. La autora tiene tres libros dedicados a discutir la educación como práctica de libertad, considerando las intersecciones entre diferentes marcadores sociales. La acción descrita tuvo como objetivo discutir las ideas de bell hooks. La actividad consistió en diez reuniones semanales de dos horas. Su marco teórico y metodológico fue la pedagogía comprometida. Durante el curso, se dio prioridad a la integración del grupo recurriendo a la experiencia de las alumnas para discutir las

¹ Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Pós-doutoranda na Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

² Mestra em Políticas Públicas em Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz. Fiocruz Brasília, Brasília, DF, Brasil.

obras. El debate sobre los libros sirvió para discutir temas de actualidad como: la política de cancelaciones, la elección de Trump, así como el diálogo con autoras feministas negras. Además, el mayor resultado de la actividad fue la recepción de una denuncia de una situación de violencia sexual sufrida por una integrante del grupo.

PALABRAS-CLAVE: Educación. Raza. Clase. Género.

ABSTRACT

bell hooks teaches us about the importance of considering race, gender, social class and other social markers in the educational process. She has three books dedicated to discussing education as a practice of freedom, considering the intersections between the various social markers. The action described here aimed to discuss hooks ideas with a group of women. The activity was carried out as an extension course and consisted of ten 2-hour weekly meetings. Its theoretical and methodological framework was engaged pedagogy. During the course, priority was given to integrating the group, drawing on the students' experience to discuss the works. The discussion of the books was also used to discuss contemporary issues such as cancellation policy, Trump's election, as well as interlocution with other authors of black feminism. In addition, the greatest result of the activity was the reception of a report of sexual violence suffered by a member of the group.

KEYWORDS: Education. Race. Class. Gender.

* * *

E, mais que nunca, estudantes e professores precisam compreender totalmente as diferenças de nacionalidade, raça, sexo, classe social e sexualidade, se quisermos criar formas de saber que reforcem a educação como prática da liberdade.

bell hooks

Introdução

A escritora e professora feminista negra estadunidense bell hooks³ sofreu influências de Paulo Freire e nos ensina sobre a importância considerarmos as questões de raça, gênero, classe social e outros marcadores sociais no processo educativo. A autora tem três livros dedicados a discutir a educação como prática de liberdade considerando as intersecções entre tais marcadores, são eles: “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade” (hooks, 2013), “Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança” (hooks, 2021), “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática” (hooks, 2020).

Este artigo trata-se de um relato de experiência sobre a realização de um curso de extensão que teve como objetivo geral debater as ideias de bell hooks sobre o processo

³ bell hooks é um pseudônimo de Gloria Jean Watkins, adotado em homenagem a avó da escritora, e é grafado todo em minúsculo como forma de transgressão da norma culta.

educativo com estudantes de licenciatura e professoras da rede pública de educação básica do Distrito Federal (DF).

A motivação para o desenvolvimento da atividade se deu pelas inquietações da primeira autora do artigo ao atuar como professora universitária ministrando disciplinas voltadas, sobretudo, para diversos cursos de licenciatura.

Em que pese a primeira autora já ter tido outras experiências como docente universitária, essa foi sua primeira vez ensinando futuras/os professoras/es. Identificando-se como feminista e antirracista, e acreditando na educação como forma de combate à dominação, assumiu que seria seu compromisso social como professora, psicóloga e pessoa branca antirracista formar professoras/es comprometidas/os com o combate do racismo, classismo e machismo. Nessa empreitada, foi corrente o relato das/os alunas/os de situações de violência de raça, classe e gênero dentro das escolas em que estudaram e de como tais temas foram tratados de forma incipiente em tal contexto educacional. Ademais, ratificaram que a academia não tem formado professoras/es adequadamente para lidar com essas questões que atravessam a educação brasileira e estruturam as desigualdades no país. Assim, mesmo com a promulgação da lei da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena (Lei nº 11.645/2008) e, mais recentemente, da obrigatoriedade do ensino de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas (Lei nº 14.986/2024), a universidade, de maneira geral, tem avançado lentamente no debate de tais pautas nos cursos de licenciatura, oferecendo poucos subsídios para que as/os futuras/os professoras/es consigam ensinar tais temáticas. Dessa maneira, crendo na potência do trabalho da bell hooks, surgiu a ideia de oferecer um curso de extensão sobre a trilogia da educação da autora para professoras do DF e alunas de licenciatura. Isso se deu concomitantemente à participação da primeira autora do texto como educanda da especialização “Direitos humanos, participação social e promoção da saúde das mulheres” desenvolvido pela Fiocruz Brasília, tornando-se o curso de extensão o seu trabalho de conclusão de curso.

Entretanto, foi uma inquietação da primeira autora o fato de ser uma mulher branca de classe média ofertando o curso, por conta do lugar social que ocupa (Djamila Ribeiro, 2017). Contudo, um caminho para desconstrução do racismo é justamente situar a racialidade branca. Nesse sentido, a pessoa branca tem uma responsabilidade na luta antirracista. Grada Kilomba (2019), a partir de Paul Gilroy, fala de cinco mecanismos de defesa do ego pelos quais as pessoas brancas passam para que sejam capazes de compreender a própria branquitude e seu papel como perpetradoras do racismo: negação,

culpa, vergonha, reconhecimento e reparação. No caminho para a construção da reparação Kilomba (2019) sugere: “... em vez de fazer a clássica pergunta moral ‘Eu sou racista?’ e esperar uma resposta confortável, o *sujeito branco* deveria se perguntar: ‘Como eu posso dismantelar meu próprio racismo?’ Tal pergunta, então, por si só, já inicia esse processo” [grifo da autora] (p. 46). Compreendemos que a proposta do curso também vai no sentido de inquirir a professora quanto a essa última indagação, fazendo-a ecoar a cada encontro proposto para atividade.

Assim, a primeira autora reconhecesse-se como ocupando um lugar de privilégio por sua identidade racial, e que tais privilégios contribuíram para sua formação acadêmica/profissional, mas entende também que se a branquitude foi social e historicamente construída, é possível não se identificar com ela e pensar propostas para a desconstrução do racismo na identidade racial branca (Lia Schucman, 2014). Dessa forma, justamente por conta do saber acumulado advindo de seu lugar de privilégio, há um compromisso social em compartilhá-lo como forma de tentar dismantelar o racismo. Ademais, nas palavras da própria bell hooks (2013):

Nos anos recentes, muitos acadêmicos brancos do sexo masculino se engajaram criticamente com meus escritos. Perturba-me o fato de esse engajamento ser encarado com suspeita ou visto meramente como ato de apropriação feito para levar adiante um programa oportunista. Se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar fronteiras devem ser válidos e legítimos. Isso não significa que não sejam sujeitos a críticas ou questionamentos críticos ou que haja muitas ocasiões em que a entrada dos poderosos nos territórios dos impotentes serve para perpetuar as estruturas existentes. Esse risco, em última análise, é menos ameaçador que o apego e o apoio contínuo aos sistemas de dominação existentes, particularmente na medida em que afetam o ensino, como ensinamos e o que ensinamos. (p. 175)

Destarte, assume-se de antemão a limitação da atividade e a abertura às críticas e interpelação da professora como pessoa branca. Nesse sentido, foi uma preocupação que o curso fosse construído de maneira a respeitar as diferentes vozes, sobretudo das mulheres negras participantes, o que será descrito na seção de método.

No trilhar para a construção da educação como prática de liberdade, como nos alerta bell hooks na epígrafe deste texto, é preciso compreender as diversas diferenças que atravessam o processo educativo. Assim sendo, é válido situar algumas informações que nos auxiliam nessa compreensão.

A título de exemplo, a Universidade de Brasília, maior universidade do DF, atualmente conta com 04 *campi* que oferecem 86 cursos (desconsiderando habilitações e turnos), dentre os quais 24 são licenciaturas (excluindo os turnos) (UnB, 2022). Em 2022 a UnB contava com 40.047 alunas/os de graduação, dos quais 51,2% eram mulheres. Sobre raça/cor autodeclarada no segundo semestre de 2022, 63,6% eram pardas/os, 7,4% pretas/os, 0,4% indígenas, 0,8% amarelas/os e 27,7% brancas/os (UnB, 2023). Atualmente, o quadro de professoras/es da instituição é composto por 2.611 docentes, sendo 1.184 mulheres, não há informações sobre raça/cor do corpo docente da UnB nesse documento (UnB, 2025).

Já na Educação Básica da rede pública do DF, em 2022, eram 24.072 professoras/es e 475.715 alunas/os (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2025). Não foram encontrados dados oficiais sobre sexo e raça/cor do corpo docente e discentes do DF.

No Brasil, de acordo com dados do Censo Escolar 2023, havia 47,3 milhões de matrículas na Educação Básica e 2.354.194 professoras/es atuando nessa modalidade de ensino (Brasil, 2024a). Esse documento não traz um detalhamento sobre o sexo das/os alunas/os, mas, referente à raça/cor, em todas as etapas do ensino há maioria de pessoas pretas e pardas. Destaca-se que na Educação de Jovens e Adultos (EJA) 74,9% das/os estudantes são negras/os. Contudo, vale ressaltar que 25,5% dos dados não têm informações de raça/cor das/os estudantes. Quanto às/aos professoras/es, em todas as etapas educacionais da Educação Básica a maioria é de mulheres, isso é mais marcado na educação infantil, composta por 96,2% de mulheres. Esse documento não traz dados sobre a raça/cor das/os docentes de Educação Básica.

Referente ao Ensino Superior, de acordo com as informações do Censo da Educação Superior 2023 (Brasil, 2024b), o número de docentes era de 319.705. Sobre a raça/cor das/os professoras/es: 58,6% são brancas/os, 17,9% pardas/os, 2,9% pretas/os, 1,1% amarelas/os, 0,2% indígenas. Houve expressivo número de raça/cor não declarada: 19,3%. Concernente às/aos discentes, em 2023 havia 9.976.782 de alunas/os matriculadas/os na graduação no país, 1.710.983 em cursos de licenciatura. Entre os ingressantes na graduação, a maioria é do sexo feminino, 42,3% são brancas/os, 27,8% são pardas/os, 6,9% são pretas/os, 1,2% são amarelas/os e 0,4% são indígenas. Um total de 21,5% de alunas/os ingressantes não declarou raça/cor. Não há dados sobre o perfil das/os alunas/os de licenciatura nesse documento.

Segundo o Censo 2022, a população estimada do Brasil era de 203.080.756 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, 2025). A população brasileira é composta por 51,5% de mulheres. Sobre a raça/cor, 45,3% são pardas/os, 43,5% são brancas/os, 10,2% são pretas/os, 0,6% são indígenas e 0,4% são amarelas/os. A escolaridade da população é majoritariamente de pessoas de nível médio completo ou superior incompleto (35,8%), seguida por 32% da população sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto.

Esse panorama explicita como a educação é estruturada a partir da raça, classe e gênero. Apesar de termos uma população de maioria de pessoas negras, elas ainda não ocupam o Ensino Superior de maneira proporcional, bem como em posição de *status* e de alta escolaridade, como professor/a de Ensino Superior, quase 60% são brancos/as. Em que pese que o Censo Escolar demonstre que as pessoas negras são a maioria em todas as etapas de ensino da Educação Básica, elas estão sobrerrepresentadas na EJA, modalidade que é composta por pessoas que foram excluídas da escolarização durante a infância e adolescência.

Contudo, a falta de dados de órgãos oficiais, que nos dão uma perspectiva macro, prejudica uma análise mais aprofundada sobre como nossa educação é estruturada por raça, classe e gênero. Nesse sentido, cabe destacar o apagamento dos dados de raça/cor, seja na forma da não coleta ou explicitação dos dados (como no caso da falta de raça/cor nas informações dos docentes da UnB, do DF e da Educação Básica), seja na forma de incompletude de informações (como na alta porcentagem de raça/cor não declarada no Censo Escolar e no Censo do Ensino Superior). Em texto originalmente publicado em 1985, Sueli Carneiro (2018) já alertava sobre a precariedade de dados estatísticos de raça/cor no Brasil, sobretudo nos censos, o que vinha sendo denunciado pelo Movimento Negro como tendo caráter político e ideológico. É possível afirmar que houve avanços desde então, mas cremos que a seguinte afirmação permanece válida: “esse ‘tratamento’ dispensado à população negra nas estatísticas oficiais faz parte de um elenco de estratégias que têm determinado a invisibilidade do negro nas diferentes esferas da vida nacional...” (p. 14). Sobre a falta do preenchimento de dados sobre raça/cor nos serviços de saúde, Carneiro (2019) nos alerta que isso pode estar encobrindo o mito da democracia racial, ou seja, que tais informações não são coletadas porque são vistas como sem importância, na medida em que, na propagação do mito da democracia racial, “somos todos iguais”. Podemos também estender essa crença para as estatísticas de educação para explicar as lacunas

de dados. Pesquisa realizada pelo Peregum (Instituto de Referência Negra) e pelo Projeto SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista) intitulada “Percepções sobre o Racismo no Brasil” (Jaqueline Santos, Luciana de Oliveira, Marcelo Perilo, 2024) descobriu que 52% das/os entrevistadas/os consideram a coleta da informação raça/cor como muito importante, com percentual maior de concordância entre as pessoas que mais vivenciam os efeitos do racismo, o que nos dá pistas de que a alerta de Carneiro (2019) faz todo sentido.

Os dados sobre as diferenças e intersecções de raça, classe e gênero na educação são importantes porque somente a partir deles é possível delinear políticas públicas que sejam efetivas para combater as iniquidades sociais no nosso país. Kimberlé Crenshaw (2002) define interseccionalidade como:

... uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (p.177).

Crenshaw (2002) chama a atenção sobre a importância de estudar os fenômenos sociais levando em conta a intersecção entre os diversos marcadores sociais. Dessa maneira é possível delinear intervenções que não esbarrem no problema da superinclusão (no qual as diferenças são apagadas em uma suposta universalidade) ou da subinclusão (onde a discriminação sequer é vista). Assim, as intervenções construídas a partir da superinclusão serão inócuas por não considerar as diferentes experiências intragrupo, enquanto na subinclusão as intervenções sequer serão construídas pois o problema afeta um grupo excluído socialmente.

A título de exemplo de como a raça/cor e o gênero se interseccionam na educação, vejamos os dados sobre as/os jovens de 15 a 29 anos que nem trabalham, nem estudam (doravante chamados de jovens nem nem). Segundo o IBGE (2023), em 2022, o percentual de jovens nem nem era de 22,3%, 28,9% entre as mulheres e 15,9% entre os homens. Interseccionando raça e gênero temos: 43,3% jovens negras, 20,1% jovens brancas, 24,3% jovens negros, 11,4% jovens brancos. O principal motivo alegado pelas jovens brasileiras para estarem fora do trabalho remunerado e da educação formal são as

tarefas domésticas e cuidados familiares: 2 milhões declararam tal motivo para não quererem se inserir no mercado de trabalho formal e 553 mil apresentaram desejo de trabalhar fora de casa, mas sentiam-se impedidas por tais demandas (IBGE, 2023). Por seu turno, entre os homens, 90 mil declararam não ter desejo de se inserir no mercado de trabalho devido às tarefas domésticas e de cuidados e 17 mil gostariam de trabalhar, mas sentiam-se impedidos pelas rotinas domésticas e de cuidado (IBGE, 2023). Infelizmente o documento não traz a intersecção entre raça/cor e gênero quando se trata dos motivos que têm tirado as jovens brasileiras do estudo e do trabalho, porém podemos afirmar que não são as atividades de cuidado que estão mantendo as/os jovens brasileiras/os fora da escola e do trabalho, mas a raça e o gênero, que estruturam a quem têm sido delegados os trabalhos de cuidados, trabalhos não remunerados ou mal pagos.

Ademais, vale destacar também os dados de repetência, evasão escolar e de distorção idade-série do Censo Escolar 2023 (Brasil, 2023). No Ensino Fundamental a educação indígena é a que apresenta maior taxa de repetência (7,8%), seguida da educação especial (2,8%), e da educação quilombola (2,6%). A repetência entre pessoas negras é de 2,7% e entre as brancas 1,6%. No Ensino Médio a repetência é maior entre a população quilombola (11,9%) e educação indígena (10,7%). A repetência da população negra no Ensino Médio é de 4,5% e da branca 3,0%. A evasão escolar no Ensino Fundamental é maior entre a educação indígena (7,3%), educação especial (4,9%) e quilombola (4,8%). Além disso, a evasão escolar é maior entre as pessoas negras (3,5%) que entre as pessoas brancas (2,1%). A distorção idade-série no 6º ano do Ensino Fundamental foi maior entre a educação indígena (39,1%), em terceiro lugar educação quilombola (28,4%). Entre a população negra a distorção idade-série foi de 19,5% e entre a branca de 9,6% (Brasil, 2023).

Esses dados escancaram como racismo estrutural se expressa na sociedade brasileira, afetando negativamente a população negra e indígena e se replicando no contexto escolar. Conforme Kilomba (2019) podemos definir racismo estrutural como sendo: “estruturas oficiais [que] operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus *sujeitos brancos*, colocando outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes” [grifos da autora] (p. 77). Já o racismo institucional “[...] se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal, etc.” (Kilomba, 2019, p. 77-78).

A vivência de racismo nas escolas é um dado que desvela como o contexto educacional tem reproduzido o racismo institucional. A pesquisa “Percepções sobre o Racismo no Brasil” (PRB) revelou que a maioria das pessoas que sofreu racismo sofreu na escola, faculdade ou universidade (38%) (Santos, Oliveira, Perilo, 2024). Ademais, ao investigarem a violência física na escola, revelaram que quem mais sofreu foram os homens pretos (34%), seguido das mulheres pretas (25%), homens brancos (19%), mulheres pardas (17%) e mulheres brancas (13%). Sobre violência psicológica na escola, foi sofrida por 25% de mulheres pretas, empate de 19% por mulheres brancas e pardas, 18% de homens pardos e 14% de homens brancos. A maior parte das pessoas que sofreu violência na escola afirmou que a motivação foi a aparência física (31%), 29% afirmaram ser a classe social e 24% ser a cor, raça ou etnia (Santos, Oliveira, Perilo, 2024).

Outros temas sobre diversidade também foram investigados pela pesquisa PRB. Os temas gênero, história das contribuições e do protagonismo das mulheres e sexualidade foram considerados os menos importantes de serem estudados na escola entre os temas de diversidade e mais de 85% das/os entrevistadas/os não aprenderam sobre os referidos temas nas escolas. Cabe destacar que a pesquisa também descobriu que depois das pessoas pretas, o grupo que mais sofreu violência física na escola foram as/os não heterossexuais (24%). Nesse sentido, concordamos com Berenice Bento (2011) quanto ao heteroterrorismo que ocorre nas escolas e que expulsa os corpos dissidentes, ou seja, aqueles que não se enquadram na heterossexualidade. Destarte, Bento (2011) entende que não é possível dizer que tais alunas/os evadem da escola, mas, dada a violência corriqueira que sofrem no ambiente escolar, são expulsas/os dela. Todavia, em uma sociedade onde o racismo é estrutural, todo corpo não branco é visto como dissidente, por isso podemos ler os dados de “evasão escolar” da população indígena, quilombola e negra como dados de expulsão escolar.

Entretanto, apesar de tais dados, a “Pesquisa Nacional de Saúde Escolar”, conduzida pelo IBGE, que poderia nos dar uma dimensão maior do fenômeno, não aborda o racismo e a violência de gênero no contexto educacional, apesar de investigar a ocorrência de bullying e violência nas escolas do país e a saúde mental dos estudantes brasileiros (IBGE, 2022).

O Geledés Instituto da Mulher Negra e o Instituto Alana conduziram pesquisa sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 (Lei da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas) no âmbito municipal (Beatriz Benedito, Suelaine

Carneiro, Tânia Portela, 2023). Os resultados nos dão a dimensão de como a referida lei, sancionada há mais de 20 anos, engatinha em sua implementação nas redes municipais de ensino: 79% das redes municipais de ensino não responderam à pesquisa, 5% dos municípios têm uma área técnica dedicada ao tema da educação para as relações étnico-raciais (ERER), 8% têm orçamento voltado para ERER e 58% dos municípios ratificaram ter readaptado o currículo para atender à referida lei. Somente 35% das/os participantes da pesquisa fazem acompanhamento de indicadores de aprendizagem e rendimento considerando a raça das/os alunas/os. A maioria das/os participantes (69%) responderam que as ações sobre ERER são realizadas durante o mês ou semana da consciência negra. Sobre os temas e conteúdos relativos à lei considerados mais importantes, 32% afirmaram ser racismo e privilégios (4º lugar); na intersecção entre gênero e raça, apenas 9% das/os respondentes considerou importante ensinar sobre as diferenças nas vivências étnico-raciais de meninas e meninos. Assim, a pesquisa concluiu que apenas 29% das redes municipais que participaram da pesquisa possuem ações mais estruturadas para implementação da lei, 53% realizam ações menos estruturadas e 18% nenhuma ação. Entre os desafios apontados para implementação da lei foram indicados: falta de apoio, falta de conhecimento sobre aplicação do tema na educação, desinteresse e/ou baixo engajamento das/os profissionais da escola.

Esses resultados corroboram a pesquisa PRB que encontrou que 56% das/os entrevistadas/os consideraram que a forma como o tema história e cultura afro-brasileira foi abordado na escola foi nada ou pouco adequada, apenas 37% aprenderam sobre racismo na escola e 52% afirmaram que a forma como o racismo foi abordado na escola foi nada ou pouco adequada (Santos, Oliveira, Perilo, 2024).

Cabe salientar que tanto a pesquisa PRB quanto a pesquisa sobre implementação da Lei nº 10.639/03 foram encabeçadas por instituições do Movimento Negro, não foram encontrados dados produzidos pelas instituições de pesquisa do governo brasileiro sobre os temas. Destarte, reitera-se a importância do Movimento Negro como educador (Nilma Gomes, 2017). Conforme Gomes (2017, p. 42):

... o Movimento Negro enquanto forma de organização política e de pressão social – não sem conflitos e contradições – tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva.

Esse conjunto de dados e, sobretudo, a falta deles, nos mostra que não há uma imparcialidade no ensino, que a educação tem reproduzido uma série de saberes que mantém o *status quo*, os valores da branquitude, do patriarcado e da heterossexualidade como universais. Aqui cabe um parêntesis para destacar que, se há lacunas de informações nos censos sobre a população negra e indígena, ainda mais desconhecidos são os dados sobre a população LGBTQIA+ na Educação Básica e no ensino superior. Nesse sentido, cremos que as obras de hooks nos ajudam a transgredir esse tipo de ensino e a construir uma educação para o pensamento crítico e oposição a todas as formas de dominação.

Procedimentos Metodológicos: por uma pedagogia engajada para a construção de uma comunidade de ensino

A atividade aqui descrita foi desenvolvida como trabalho de conclusão de curso da especialização “Direitos humanos, participação social e promoção da saúde das mulheres” da Fiocruz Brasília. Consistiu em um curso de extensão promovido pela UnB gratuitamente de título homônimo a este artigo, sendo ministrado pela primeira autora do texto, sob orientação da segunda autora, uma mulher branca trabalhadora da Fiocruz Brasília. Além delas, compuseram a equipe do curso outras duas mulheres (uma mulher branca funcionária da Fiocruz Brasília e uma estudante negra de licenciatura) no papel de facilitadoras. O curso foi realizado com carga horária de 2h semanais, com 10 encontros, totalizando 20h de curso. Os encontros ocorreram às segundas-feiras à noite, no período de novembro de 2024 a janeiro de 2025, em salas de aula da Fiocruz Brasília.

O curso de especialização da Fiocruz Brasília foi construído por mulheres e para mulheres e, por isso, o curso de extensão também foi ofertado somente para mulheres. A princípio, pretendia-se atingir apenas as alunas de graduação dos cursos de licenciatura e as professoras da educação básica da rede pública do DF. Entretanto, posteriormente as vagas foram abertas para qualquer mulher interessada, em virtude da baixa adesão do perfil estipulado. A priori foram oferecidas 30 vagas, 20 vagas para alunas de licenciatura e 10 vagas para as professoras. Atingiu-se o total de 20 mulheres inscritas, mas frequentaram regularmente em torno de sete mulheres.

A atividade teve como objetivos específicos:

- Discutir as influências de Paulo Freire no pensamento e prática de bell hooks;
- Discutir o livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade”;

- Debater o livro “Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança”;
- Debater o livro “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática”.

As versões digitais dos três livros foram compartilhadas pela professora ao grupo de alunas, bem como foi feito um cronograma de leitura selecionando os capítulos que traziam as principais ideias da autora sobre educação. Foram dedicados três dias para a discussão de cada livro (vide Quadro 1).

Quadro 1: Cronograma do curso.

	04/11	11/11	18/11	25/11	02/12	09/12	06/01	13/01	20/01	27/01
Apresentação do curso e da turma.	X									
“Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade”.		X	X	X						
“Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança”.					X	X	X			
“Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática”.								X	X	X
Finalização da atividade.										X

Fonte: Elaboração própria.

Dessa maneira, foram excluídos capítulos dos livros que trouxessem uma discussão espiritual/religiosa (bell hooks era budista), visando manter a laicidade do curso, visto que foi oferecido por uma instituição pública. Alguns outros capítulos que não tinham tanta ênfase na educação também foram suprimidos das discussões. Essa escolha foi feita considerando que, devido ao curto espaço de tempo do curso, um excesso de texto acabaria implicando em um debate mais superficial das ideias da autora e/ou haveria pouco espaço para a partilha de experiências das mulheres do grupo, o que era de suma importância dado que foi adotada a pedagogia engajada de bell hooks como método. A pedagogia engajada é assim definida:

A pedagogia engajada produz aprendizes, professores e estudantes autônomos, capazes de participar inteiramente da produção de ideias.

Como professores, nosso papel é conduzir nossos estudantes na aventura do pensamento crítico. Aprendendo e conversando juntos, rompemos com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva. Ao escolher e nutrir o diálogo, nós nos envolvemos mutuamente em uma parceria na aprendizagem (hooks, 2020, p. 81).

A autora ainda define que sua pedagogia engajada foi construída partindo das influências de Paulo Freire, do feminismo crítico e da espiritualidade. Dessa forma, a pedagogia engajada objetiva uma educação para o crescimento intelectual e espiritual, na qual o/a professor/a assume o papel de curador/a, o que permitiria o bem-estar e a autoatualização da/o docente e das/os discentes.

Para tanto, foram utilizadas uma série de dinâmicas e perguntas disparadoras que permitiram o debate das experiências das alunas em articulação com os livros discutidos. Esse método também permitiu que o curso não ficasse centrado na figura da professora (uma mulher branca) e que ela pudesse assumir um lugar de escuta, havendo um maior protagonismo das alunas, reconhecendo-as como seres ativos e corresponsáveis pela construção do curso; bem como o respeito ao lugar de fala (Djamila Ribeiro, 2017) de cada uma delas, entre elas mulheres negras. Ademais, bell hooks foi uma grande defensora de trazer as experiências das/os alunas/os para sala de aula e promover a conversação, de forma que as múltiplas vozes pudessem ser ouvidas. Assim, ainda se possibilita que o/a professor/a conheça suas/eus alunas/os, o que permite melhor servi-las/os. Somente a partir da pedagogia engajada podemos construir uma comunidade de aprendizagem.

Resultados e discussão

A atividade contou com cerca de 20 (vinte) mulheres inscritas, mas apenas 7 (sete) frequentaram regularmente. O grupo pequeno permitiu maior integração entre as participantes. Participaram mulheres cisgênero de diferentes faixas etárias, tendo inclusive a participação da mãe de uma cursista, bem como mulheres brancas e negras, de classes sociais distintas e com diferentes atividades acadêmicas e profissionais. Apesar de ter sido pensado para acolher professoras e alunas de licenciatura, contou com a participação de apenas uma professora e uma aluna de licenciatura. As demais participantes eram alunas de outros cursos da UnB e 3 (três) mulheres como público externo à UnB. Além de ter promovido o debate das ideias da autora e a leitura dos 3

(três) livros, o maior resultado foi o acolhimento de um relato de situação de violência sofrida por uma das cursistas.

A seguir serão apresentados e discutidos os resultados do curso. Para tanto, dividimos em duas seções: “construindo uma comunidade de aprendizagem”, na qual apresentamos de forma mais detalhada as atividades do curso; e “ensino: (idealmente) uma profissão de cuidado”, na qual relatamos e analisamos as repercussões do relato de violência sexual que imergiu no grupo.

Construindo uma comunidade de aprendizagem

O aspecto mais empolgante do pensamento crítico na sala de aula é que ele pede a iniciativa de todas as pessoas, convidando ativamente todos os estudantes a pensar com intensidade e a compartilhar ideias de forma intensa e aberta. Quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. Em uma comunidade de aprendizagem assim, não há fracasso. Todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento, para garantir que deixemos a sala de aula sabendo que o pensamento crítico nos empodera.

bell hooks

Acreditamos que, mesmo com o curto espaço de tempo, foi possível construir uma comunidade de aprendizagem. Para isso, foi priorizada a integração entre as cursistas por meio de dinâmicas e perguntas disparadoras.

No primeiro encontro foi realizada dinâmica de apresentação, bem como apresentado o cronograma, método do curso e equipe. Foi explicitado para as pessoas presentes que o curso era uma atividade de trabalho de conclusão de curso de especialização da professora que ministraria a atividade. A especialização em “Direitos humanos, participação social e promoção da saúde das mulheres” foi construída por mulheres e ofertada apenas à mulheres, por isso justificou-se que o curso de extensão também seguiria o mesmo perfil. A professora apresentou-se e contou que a ideia do curso surgiu de sua experiência como professora de disciplinas oferecidas para os cursos de licenciatura.

Nesse primeiro momento foi solicitado que todas se apresentassem e expusessem o que sabiam sobre a bell hooks. Foi pedido que durante a apresentação cada uma se identificasse em relação à raça/cor, sexualidade, curso, profissão e outros atributos que achassem relevantes.

Nesse dia estiveram presentes nove mulheres. Sete delas eram alunas de graduação, frequentavam os seguintes cursos: pedagogia (4), ciências sociais (2), serviço social (1). Duas delas eram de comunidade externa, sendo uma professora de sociologia da Educação Básica do DF e uma formada em letras que atuava como funcionária pública, mas não em função na educação. Estavam na faixa etária em torno de 20 e 30 anos.

Todas as presentes já tinham algum conhecimento sobre a bell hooks, sobretudo sobre a influência de Paulo Freire e o sobre o livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade”.

Foi explicitado que leríamos os três livros da trilogia da educação e que posteriormente seria compartilhado um cronograma de leitura dos próximos encontros.

Em seguida, foram distribuídos trechos das três obras e solicitado que cada uma lesse e opinasse sobre o trecho lido. Essa primeira atividade teve como intuito promover um debate mais horizontal sobre as ideias da bell hooks e, a partir disso, cada uma pôde falar um pouco de suas próprias experiências. Como a maioria das participantes eram alunas de graduação, as principais reflexões ficaram em torno das angústias vividas nos respectivos cursos, sobretudo por uma academia que foi reconhecida por elas como reproduzindo os valores da branquitude e do patriarcado, com pouco espaço para as discussões sobre raça, classe e gênero.

Já nesse primeiro dia foi possível perceber que tais angústias expressadas pelas cursistas em relação à academia tinham íntima relação com o que é criticado por bell hooks, a falta de voz dos alunos:

Vários estudantes frequentemente sentem que não têm voz, que nada do que dizem vale a pena ser ouvido. Por isso é que a conversa se torna uma intervenção tão importante, porque não só abre espaço para todas as vozes como também pressupõe que todas as vozes podem ser ouvidas. (2020, p. 83)

No segundo encontro foram situados os principais conceitos presentes nas obras da trilogia da educação (autoatualização, pedagogia engajada e comunidade de aprendizagem) e a influência de Paulo Freire e de Thich Nhat Hanh na obra de bell hooks. Também foram apresentadas as Lei nº 11.645/2008 (da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena) e a Lei nº 14.986/2024 (da obrigatoriedade do ensino de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas). Discutimos se a academia tem oferecido subsídios às/aos professoras/es em formação para que as referidas leis sejam implementadas a contento.

Contudo, primeiro foi realizada dinâmica sobre a história do nome de cada participante e relatado para elas que faríamos várias dinâmicas de integração ao longo do curso, o que estaria de acordo com a pedagogia engajada de bell hooks e com o intuito de formarmos uma comunidade de aprendizagem.

Em seguida lemos uma poesia de Thich Nat Hanh, líder espiritual da bell hooks. A poesia escolhida faz relação com a dinâmica da história do nome: “Por favor me chame pelos meus verdadeiros nomes”.

Nesse dia começamos a discussão do livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade”. Esse primeiro livro da trilogia da educação traz as bases do pensamento da autora no que se refere à temática, descreve seu encontro com Paulo Freire e as críticas ao sexismo do autor. Nessa medida, hooks avança pensando sobre raça, classe e gênero no processo educativo.

Os primeiros capítulos do livro trazem a experiência de bell hooks estudando em escolas com regime segregacionista nos Estados Unidos e sua posterior experiência em escolas dessegregadas. Causou surpresa ao grupo que as escolas dessegregadas pudessem ser tão deletérias quanto o descrito pela autora: o conhecimento passou a ser meramente cumulativo, e não emancipador, sem nenhuma relação com a luta antirracista que era pautada nas escolas segregadas. hooks relata que as/os professoras/es brancas/os reforçavam estereótipos racistas e que foram as/os alunas/os negras/os que tiveram que dessegregar as escolas, visto que eram elas/es que tinham que se deslocar até os bairros brancos. Ela afirma que a mudança de escolas só para negras/os para escolas com negras/os e brancas/os “... me ensinou a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação” (2013, p. 12). Nesse encontro também foi explanado sobre como as escolas nos Estados Unidos deixaram de ser segregadas, tendo sido uma luta do Movimento Negro estadunidense. O clássico experimento social com bonecas negras e brancas apresentadas a crianças negras e brancas, de Kenneth Clark e Mamie Clark, um casal de psicólogos negros, serviu de respaldo às argumentações do caso “Brown versus *Board of Education*”, quando a Suprema Corte dos EUA, em 1954, decidiu que a segregação racial nas escolas era inconstitucional.

hooks conta que sua experiência na universidade não foi muito diferente do que ocorreu nas escolas dessegregadas e que sentia a universidade como uma prisão, um lugar ao qual não sentia pertencer. Essa afirmação serviu de mote para discutirmos como elas se sentiam na universidade.

Esse livro também situa que foi quando descobriu Paulo Freire que ela entendeu que a educação poderia ser diferente, afim à experiência que viveu nas escolas segregadas: promovendo a educação como prática da liberdade. Foi desse conjunto de experiências que surgiu o livro, uma compilação de ensaios que visam “...uma intervenção - contrapondo-se à desvalorização da atividade do professor e, ao mesmo tempo, tratando da urgente necessidade de mudar as práticas de ensino” (2013, p. 20-21).

O reconhecimento do sexismo na obra de Freire motivou o debate sobre a “política do cancelamento” que causa tanto furor nas redes sociais: cancelar ou não cancelar um/a autor/a? Nas palavras de hooks: “encontrar uma obra que promove a nossa libertação é uma dádiva tão poderosa que, se a dádiva tem uma falha, isso não importa muito” (2013, p. 71). A conclusão que chegamos é que, ao menos no caso de Freire, hooks pôde comprovar que havia um alinhamento entre a teoria e a prática, o que nem sempre é possível se constatar em relação a outras/os autoras/es. Nessa discussão e em inúmeras outras, comumente nos surpreendia a posição extremamente amorosa de bell hooks, que sempre tomava o caminho de acolher e conciliar ao invés de atacar e separar, muitas de nós do grupo não nos percebemos capazes de assumir posições tão generosas.

Também discutimos sobre o lugar da experiência na sala de aula, essencialismo e a “autoridade da experiência”. hooks faz a crítica a um texto da professora Diana Fuss que critica o essencialismo na sala de aula que, segundo Fuss, é trazido pelos grupos marginalizados para silenciar os demais usando a “autoridade da experiência”. hooks não defende um posicionamento essencialista, no sentido de que nenhuma identidade é monolítica, mas acredita que o uso da identidade serve como pauta política para os grupos marginalizados e chama atenção como o essencialismo é sempre da/o “outra/o”, ou seja, daquelas/es que ocupam as margens: “Fuss não afirma agressivamente que os grupos dominantes – os homens, os brancos, os heterossexuais – perpetuam o essencialismo. Na sua narrativa o essencialista é sempre um ‘outro’ marginalizado” (2013, p. 110). Fizemos um comparativo da “autoridade da experiência” e o conceito de lugar de fala a partir do livro de Djamila Ribeiro (2017) e o mau uso que tem sido feito do conceito, sobretudo nas redes sociais.

Ainda debatemos sobre a relação entre mulheres negras e mulheres brancas e a relação serva-senhora. Essa discussão serviu para que a professora questionasse como era ter uma professora branca ministrando o curso. A maioria afirmou que a expectativa era que fosse uma professora negra, que acreditavam que ter a experiência de uma professora

negra fazia diferença, mas não viam o fato de ser branca como um impeditivo, discutimos a perspectiva da própria hooks sobre isso.

hooks chama a atenção que na sala de aula não partimos dos mesmos lugares, isso serviu para que conversássemos sobre autoras e obras feministas negras que conhecíamos. Foram citadas Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro, Lélia González, Bárbara Carine, Patricia Hill Collins, Angela Davis etc. Na literatura foram indicados os livros “Kindred: laços de sangue” de Octavia Butler, “Cartas para um homem negro que amei” de Fabiane Albuquerque, entre outros. Também houve um encontro onde foi feito um paralelo entre as obras de hooks e o artigo “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, de Lélia Gonzalez. A obra de bell hooks também serviu de mote para discussão de temas da atualidade como: a nova política das redes sociais da Meta, a eleição de Trump, o caso Silvio Almeida / Anielle Franco.

A atividade foi finalizada com um lanche coletivo e no último encontro falamos sobre o amor, como temos buscado o amor. A autora destaca que na luta feminista as mulheres têm sido incentivadas a buscar o poder e o trabalho, que buscar o amor foi visto como fraqueza. hooks é uma grande defensora do amor, mas sobretudo o amor-próprio antes de qualquer outro: “... amar a nós mesmas, independente das circunstâncias, já é estar em um lugar de vitória” (2020, p. 263). Além de dialogarmos sobre o amor-próprio, falamos também da importância de nos amarmos entre mulheres, de construirmos outros espaços para que mulheres pudessem se fortalecer, como o grupo do curso de extensão, e também ambientes para que professoras/es transgressoras/es, aquelas/es que adotam a educação contra submissão, pudessem se acolher. Uma professora do grupo trouxe o sentimento de solidão no espaço de trabalho por se perceber transgredindo. Houve avaliação positiva das cursistas, que demonstraram interesse em participar de outro curso com o mesmo grupo e método sobre a trilogia do amor da bell hooks. Alguns depoimentos dados por elas: “O curso foi bem importante para mim [...] foi um espaço no qual eu me senti acolhida, ouvida. Acho que foi muito potente em todos os sentidos, do acadêmico ao espiritual, bem no estilo da bell hooks mesmo” (Aluna 1).

Participar deste curso, para mim, foi transformador... Incrivelmente enriquecedor, uma vez que tive a oportunidade de vivenciar momentos de trocas riquíssimas com outras mulheres tão diferentes, mas igualmente inquietas e sedentas pelo conhecimento. Bell hooks nunca errou, fato, mas quando fala sobre a força da comunidade para transmissão do conhecimento ela estava certíssima. Obrigada pelas

trocas, confiança e ensinamentos transmitidos. Foi maravilhoso! (Aluna 2).

Foi um contato genuíno com mulheres, pós pandemia eu não tive contato com pessoas e ter contato com olhares que veem a mesma coisa que eu e também que passaram pela mesma coisa que eu, me fez me reconectar comigo mesma, assistir as aulas, conversar com as integrantes do grupo, participar com a minha voz ativa, foi um presente bom que vou guardar na minha graduação, gratidão (Aluna 3).

Ensino: (idealmente) uma profissão de cuidado

Em sua forma ideal, o ensino é uma profissão de cuidado.

bell hooks

Durante o curso houve o relato de uma das cursistas de uma experiência de violência sexual que havia sofrido recentemente⁴. Até então, ela não tinha contado a violência para ninguém e escolheu fazer isso para o grupo de mulheres do curso. Por conta disso, acreditamos que é relevante abordar o que aconteceu, visto que a escolha de trazer um relato tão difícil durante a atividade demonstra a relação de confiança que foi alicerçada, mesmo em um curto espaço de tempo, pois, acreditamos, foi construída uma comunidade de aprendizagem entre mulheres. A partir de então houve uma intercessão entre educação e saúde, na medida em que foram delineadas ações de cuidado pelas mulheres do grupo.

bell hooks ensina que a pedagogia engajada deve promover o contar histórias, e foi a partir de uma dinâmica para facilitar a contação de experiências que surgiu o relato. Aqui, não detalharemos o fato em si, mas a potência do encontro que surgiu no momento.

A princípio, a cursista contou o que aconteceu de maneira superficial, sem entrar em detalhes e, cremos, sem se dar conta da seriedade do que estava relatando. Respeitando a privacidade da aluna, mas, ao mesmo tempo, compreendendo a gravidade do caso, a professora perguntou se ela gostaria de falar sobre o que houve. Ao narrar a violência, ela foi imediatamente acolhida por todas as mulheres presentes com palavras de apoio e abraços. Algumas indagações foram feitas para que soubéssemos como conduzir a situação e, até então, ela não tinha contado do ocorrido a ninguém, não tinha denunciado

⁴ Apesar de termos sido autorizadas pela cursista a relatar o ocorrido, não entraremos em detalhes.

o estupro ou tomado as medidas de profilaxia de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs). Foi perguntado a ela o que gostaria de fazer e salientado que seu desejo seria respeitado. Entretanto, foi destacado tanto a importância de denunciar o crime, quanto de tomar as medidas preventivas contra ISTs e gravidez. Respeitamos a vontade dela de não denunciar naquele momento, mas ela afirmou que gostaria de comparecer a um serviço de saúde para tomar as profilaxias de ISTs. A atividade foi encerrada imediatamente e ela foi acompanhada pela primeira e segunda autora do artigo e por mais uma mulher do grupo até o hospital. A professora, por desejo da cursista, esteve presente durante a consulta médica, realização de medicação e exames. O hospital fez o encaminhamento para um serviço de atendimento às mulheres vítimas de violência sexual. Posteriormente, foi mantido contato por meio de mensagens, bem como ambas as autoras se ofereceram para acompanhá-la e auxiliá-la no que fosse necessário. Recentemente a aluna informou que estava fazendo acompanhamento psicológico e psiquiátrico e que conseguiu denunciar o caso à polícia.

hooks defende que, idealmente, o ensino é uma profissão de cuidado e que o/a professor/a deve compreender a necessidade das/os alunas/os de maneira a melhor servi-las/os. Ela acredita que a educação deve promover não apenas um crescimento intelectual, mas também a autorrealização tanto do/a professor/a quanto das/os alunas/os. Compreendemos como autorrealização a capacidade de cada pessoa de realizar ao máximo seus potenciais. Nessa medida, hooks assevera uma educação para a integralidade do ser. A partir de Parker Palmer ela nos diz:

a educação em sua melhor forma - essa profunda transação humana chamada ensino e aprendizagem- não está relacionada apenas a adquirir informação ou a conseguir um emprego. Educação tem a ver com cura e plenitude. Está relacionada com empoderamento, libertação, transcendência; renova a vitalidade. Diz respeito a encontrar e reivindicar nossa existência e nosso lugar no mundo (Palmer, s/a apud hooks, 2021, p.89)

Nessa tônica, educar é também um acontecimento de cuidado e, ousamos afiançar, de saúde na sua acepção mais ampla. Naomar de Almeida Filho (2011) nos traz que a palavra “saúde”, vem da palavra latina “*salus*”, que quer dizer “inteiros, intactos, íntegros” (p. 15). Nesse cruzamento entre educação e saúde, as fronteiras se borram quando falamos sobre cuidado. Emerson Merhy (2002, 2013) define tanto a educação quanto a saúde como trabalhos vivos em ato, ambos carecem de tecnologias relacionais, de encontros, de subjetividade, de tecnologias leves. O cuidado se daria, justamente, na

intercessão de encontros e na produção de vida, o que ele chama de acontecimento autopoietico:

O que é, então, este encontro autopoietico, que opera na relação cuidador-cuidado? Seria aquele no qual ocorre, micropoliticamente, encontro de duas vidas, de três vidas, de quatro vidas, de n vidas, em mútuas produções. Esta palavra, autopoietico, tomo emprestada da biologia, que a utiliza para falar do movimento de uma ameoba, por expressar e significar uma imagem de que o caminhar de um vivo/vida, que se produz em vida. Expressando um movimento que tem que construir o sentido de um viver, de modo contínuo, senão a sua característica de ser vivo se extingue. Tem a força de representar o movimento da vida que produz vida (Mehry, 2013, p. 181-182).

Destarte, onde há produção de vida, há cuidado, onde há cuidado, há saúde. Acreditamos que naquele dia, naquele momento específico, houve um acontecimento autopoietico, houve cuidado em saúde na busca por restabelecer inteireza. Destacamos que entendemos como cuidado em saúde não apenas as medidas de profilaxia tomadas, mas, principalmente, o acolhimento ofertado pelas mulheres do grupo, a potência do encontro. Isso foi possível pelo encontro de mulheres comprometidas com a pedagogia engajada que visa ao bem-estar, pelo espaço em que ocorreu (Fiocruz Brasília), mas também pelo fato da professora ser psicóloga com experiência na área de saúde mental. Ou seja, foram uma série de fatores que permitiram que naquele momento específico o ensino ganhasse contornos de profissão de cuidado, como idealizado por bell hooks. Cabe tal destaque pois pensamos que, dada as condições do ensino em nosso país, sobretudo pela precarização do trabalho das/os professoras/es, na maioria das vezes não é possível assumir esse cuidado no ensino idealizado por bell hooks.

Aqui estamos fazendo o recorte de uma situação específica que teve desdobramentos diretos para ações em serviços de saúde, mas a atividade pode ter tido para outras cursistas o caráter de promoção da saúde, no sentido de promoção da qualidade de vida com ações que, inclusive, extrapolam o campo da saúde (Dina Czeresnia, 2003). Abrimos esse parêntesis apenas para salientar que a saúde não se restringe aos serviços de saúde, todavia não foi o objetivo da atividade configurar-se como ação de saúde, mas não é possível dimensionar o sentido que o curso assumiu para cada uma das participantes.

Considerações Finais

... 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 de liberdade.

bell hooks

Acreditamos que o curso foi um exemplo da potência de quando as mulheres se unem e aponta para a necessidade de novos espaços protegidos para que as mulheres possam falar livremente de suas experiências sem medo das violências racistas, classistas e patriarcais.

Em tempos de Trump e golpismo no Brasil, hooks nos ensina que, mais do que nunca, só a educação constrói a democracia. Ao final da nossa jornada de curso, permanecem alguns questionamentos: como é possível que o/a professor/a ame suas/eus alunas/os em uma sociedade que odeia professoras/es? Como é possível que o/a professor/a sirva a suas/eus alunas/os com cargas horárias extensas e turmas lotadas? Como é possível o entusiasmo na sala de aula diante de uma rotina exaustiva? Não encontramos respostas para essas indagações no curso, mas o que aprendemos com hooks é que não podemos deixar de questionar. Que bell hooks continue nos inspirando a transgredir o ensino da opressão, no caminho para a educação para o pensamento crítico, contra todo tipo de dominação.

Referências

ALMEIDA FILHO, Naomar. *O que é saúde?* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio-agosto 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2023: divulgação de resultados*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 01 de março de 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2023* [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: Inep, 2024a. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 01 de março de 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2023* [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: Inep, 2024b. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 03 de março de 2025.

CARNEIRO, Sueli. Mulher negra. In: CARNEIRO, Sueli. *Escritos de uma vida*. Belo Horizonte: Letramento, 2018. p.13- 61

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 313- 321

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 171–188, jan. 2002.

CZERESNIA, Dina. O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção. In: CZERESNIA, Dina (Org.). *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: editora Fiocruz, 2003. p. 39-53

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

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo 2022*. Disponível em <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 15 de março de 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa nacional de saúde do escolar: análise de indicadores comparáveis dos escolares do 9º ano do ensino fundamental: municípios das capitais: 2009/2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2023*. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2023.

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

MERHY, Emerson Elias. *Saúde: a cartografia do trabalho vivo em ato*. São Paulo: Hucitec, 2002.

MERHY, Emerson Elias. O cuidado é um acontecimento e não um ato. In: FRANCO, Túlio Batista; MERHY, Emerson Elias. *Trabalho, produção do cuidado e subjetividade em saúde: textos reunidos*. São Paulo: Hucitec, 2013. p. 172-182

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SANTOS, Jaqueline Lima; OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de; PERILO, Marcelo. *Pesquisa percepções sobre o racismo no Brasil* [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2024. Disponível em: <https://percepcaosobreracismo.org.br/> Acesso em: 16 de março de 2025.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Censo DF: dados gerais 2022*. Disponível em: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/dadosgeraiscenso2022.php>. Acesso: em 01 de março de 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Anuário estatístico 2023*. Disponível em: <https://anuario2023.netlify.app/>. Acesso em: 01 de março de 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Revista estude na UnB*. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/Diretorias/DIEG/arquivos_gerais/revista_digital_DEG_2022.pdf. Acesso em: 05 de março de 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos. *Docentes Efetivos do Magistério Superior e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico por Faixa Etária e Sexo*. Disponível em: <https://sig.unb.br/sigrh/public/home.jsf>. Acesso em: 18 de março de 2025.

Recebido em abril de 2025.

Aprovado em julho de 2025.