

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TALITA DE LIMA GOMES

**“APRENDENDO A TRANSGREDIR”: CONTRIBUIÇÕES PARA O PERCURSO
DISCENTE NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Núbia de Oliveira Santos

Rio de Janeiro - RJ

2021

TALITA DE LIMA GOMES

**“APRENDENDO A TRANSGREDIR”: CONTRIBUIÇÕES PARA O PERCURSO
DISCENTE NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Núbia de Oliveira Santos

Rio de Janeiro - RJ

2021

Inevitável vontade de mudar o jogo,
Inusitado desejo de desobediência.
Urgência em plantar indignação,
Ensaiai as consciências,
Examinar as verdades
Celebrar as vidas!
Traçaremos juntos os caminhos de outra estação.
Diva Lopes, Desejo

AGRADECIMENTOS

Ao ler “Um defeito de cor” (Gonçalves, 2020), fui especialmente captada por três elementos que diariamente me faziam retomar um tanto quanto encantada à história de Kehinde: sua vontade de viver, seu inconformismo com as condições que lhes eram impostas e a maneira como as pessoas compunham sua história.

Apesar de não parecer, se olhamos de perto, escrever os agradecimentos de um trabalho tão significativo compõe mais uma difícil tarefa. Entre a euforia de lembrar cada nome e o medo das palavras serem insuficientes aos sentimentos, espero cumpri-la com êxito e doçura.

À minha orientadora, Núbia de Oliveira Santos, pela confiança e generosidade dirigidas a mim. Em aula, em monitoria, em projeto de extensão e em orientação de monografia. Um encontro que me inspira, raro e recíproco, posso sentir.

Ao meu pai, Gilson, que por toda uma vida sonha juntinho cada sonho meu como sendo dele. E que com amor me permite fazer o mesmo.

À dona Ligia, minha mãe, por conseguirmos emergir de mágoas tão profundas, recriando juntas uma relação de amor e parceria.

À Mai, Gis e Kah, por não soltarem minhas mãos.

Ao Doug, por alargarmos nossas perguntas.

Ao Derick, que à sua maneira segue botando dendê no meu vatapá.

À Celle, pelas cervejas e conversas sem fim, pela expansão nos olhares pessoais e profissionais, entre tantas alegrias mais.

À Vívian, pela cumplicidade e paciência, por mesmo virtualmente reduzir a solidão do ensino remoto.

À Cidiane, por me aliviar culpa e medo.

Ao Ju, pela intimidade, por me lembrar e lembrar junto comigo as diferentes fases e belezas do *ser* lagarta e borboleta.

À professora Giovana Xavier, pelo empenho na construção de práticas pedagógicas alinhadas às teorias estudadas, por nos permitir viver a ausência do racismo em sala de aula.

À professora Andreza Berti, pelo olhar atento e comprometido, por uma docência que abana nossas chamadas.

À cada integrante do Grupo de Estudos e Extensão em Relações Raciais e Educação Infantil (Geerrei), pela fertilidade de nossos encontros, mesmo em meio aos sofrimentos pandêmicos.

Aos meus colegas de trabalho no projeto Tecendo Diálogos, pelas trocas que compõem elaborações aqui compartilhadas.

Aos meus colegas de curso, que entraram comigo e agora também caminham “atrasados” para sua conclusão. Pelo reencontro que, mesmo virtualmente, alegra e fortalece.

À Cooperação Social da Fiocruz, por acreditar nas juventudes periféricas e pelas contribuições com a produção científica no país.

Por fim, à Universidade Federal do Rio de Janeiro e à Rede Emancipa de Educação Popular, por mesmo nos limites e contradições, me permitirem compreender e concretizar sonhos e ações em prol de uma vida mais justa e digna para mim e para os meus. Por tamanha contribuição com minha formação enquanto gente.

RESUMO

GOMES, Talita de Lima. **“Aprendendo a transgredir”**: contribuições para o percurso discente na formação docente. UFRJ. Rio de Janeiro, 2021. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Este trabalho monográfico tem como objetivo discutir o pensamento da intelectual insurgente bell hooks, sublinhando as contribuições para a formação política e pedagógica de estudantes de Pedagogia. A partir da revisão bibliográfica da pensadora afro-americana, a autora deste trabalho monográfico, em diálogo com sua própria trajetória de estudante de pedagogia de uma universidade pública, mobiliza reflexões acerca das contribuições de hooks, defendendo a presença de suas formulações para as disciplinas que compõem a formação docente universitária de pedagogos e pedagogas. Evidencia, ainda a importância dos estudos da pensadora para sua formação acadêmica e profissional, articulando seus conceitos com suas experiências pessoais, como aluna do curso de Pedagogia.

Palavras-Chave: bell hooks; Curso de Pedagogia; Formação Docente; Trajetória Discente.

Sumário

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 - A disciplina “Intelectuais Negras: saberes transgressores, “escritas de si” e práticas educativas de mulheres negras”	15
Sala cheia.....	16
Autoria, leitura e escrita	17
Ausência do racismo na construção de intelectualidades	18
A lupa feminista sobre perspectivas pedagógicas	21
CAPÍTULO 2 – bell hooks: fundamentos e práticas introdutórias.....	24
A voz.....	24
Por falar em sujeito e objeto	27
Pedagogia engajada e comunidade de aprendizado	29
Amor.....	33
CAPÍTULO 3 – Ensino, pesquisa e extensão universitária: a inserção dos estudos no cotidiano..	35
O estágio: observar e participar	35
Formulando um projeto de extensão	39
Monitoria.....	41
Um Movimento Social de Educação Popular	44
INQUIETAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50

INTRODUÇÃO

“O mundo não é, o mundo está sendo.”

Paulo Freire

A construção de um trabalho de conclusão de curso nos convida a rememorar o caminho percorrido até o dado fechamento. Que, se invariavelmente significa o encerramento de um ciclo, representa também a crença na construção do por vir, sentimento esse fortemente prejudicado, posto em dúvida, em tempos de pandemia.

Ainda assim, a leitura e a escrita junto ao que me surge a partir delas, foram para mim como um facho verde de esperança. E é o que parcialmente desejo entregar aqui, não como um produto final, mas como uma partilha, generosa e politicamente comprometida, próprio das vontades de aprender e ensinar. A outra parte diz respeito à indignação e ao atrevimento, características tão necessárias ao agir quando desejamos, “abraçar a mudança”.

Meu primeiro ingresso ao ensino superior se deu em uma faculdade particular bem baratinha, no curso de Comunicação Social, com desconto pelo sindicato dos porteiros via ofício de meu pai. Insatisfeita com a experiência, alguns semestres depois tentei o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) para acessar as Faculdades Integradas Hélio Alonso (FACHA), por ser uma faculdade mais reconhecida por profissionais de jornalismo e publicidade. O financiamento não se efetivou, por impossibilidades financeiras e também por incertezas quanto ao desejo em seguir na área de comunicação, quitei as prestações de um período e deixei o espaço.

Decidi então retornar à Licenciatura. Ao final do ensino médio eu já havia prestado um vestibular para Ciências Sociais, mas sem alcançar uma instituição pública e à época acreditando que a PUC Rio não era um lugar para mim, junto àqueles que eu via como herdeiros da casa grande, descartei a conquista de uma bolsa integral pelo Programa Universidade para Todos (Prouni). Além dos medos de uma experiência diária de desconforto, calculei como improvável a possibilidade de cumprir os rendimentos acadêmicos estabelecidos pelo programa e pela instituição para manutenção da bolsa, priorizando me manter empregada, como seria preciso que eu fizesse.

É preciso dizer que também a universidade pública não me parecia um lugar convidativo, se seguisse considerando minha origem socioeconômica em contraste aos corpos predominantemente brancos que historicamente circulavam nesse espaço. Mas pela efetividade das ações afirmativas enquanto democratização do acesso à universidade, eu enxergava mais

possibilidades de me apropriar da educação superior como um direito, pois via mais gente como eu chegando ali, e afinal, trata-se de um espaço público.

Em 2016, guardando cansaço e sonhos bonitos quanto ao ingresso no ensino universitário, depois de cursar a Escola Popular de Comunicação Crítica do Observatório de Favelas (ESPOCC) e me envolver especialmente com a maneira como pensavam a escola, fiz novamente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e assim ingressei na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para cursar Pedagogia. Ainda apreensiva quanto ao espaço universitário público, com sentimentos ambíguos de felicidade por estar ali e também de atraso, por considerar tê-lo acessado tardiamente, estava sobretudo com expectativas de uma formação que contribuísse com minhas análises e anseios por agir criticamente na transformação da sociedade.

Mas o processo de inserção naquele espaço não foi nada fácil e os primeiros períodos foram os mais desanimadores. Era difícil falar, aprender, questionar, ser aprovada. Era difícil conviver cotidianamente com a sensação de saber muito pouco ou quase nada. Era difícil lidar com a raiva sentida ao ver de pertinho realidades tão leves e outras tão pesadas. Era difícil tentar economizar e estudar com fome quando a mobilização do movimento estudantil ainda não havia conseguido um bandeirão. Era difícil ver pessoas circulando pelo campus com tranquilidade, gozando do espaço de maneira mais completa, enquanto eu chegava atrasada e saía correndo em consequência das demais obrigações. Era difícil manter a carteira de trabalho assinada. Era especialmente difícil ter plena consciência de como tudo isso afetava minha trajetória acadêmica, assim como as de tantas colegas brilhantes, que diariamente precisam se convencer da importância de seguirem ali. Nesse sentido, me ocorria um percurso repleto de contradições, pela complexidade de me dar conta da frustração que eu sentia contrapondo a alegria a tanto tempo esperada, de estudar em uma universidade pública e vivenciar tudo que essa conquista significaria para mim em perspectivas material e simbólica.

Nessa trajetória de formação posso destacar experiências importantes para o processo de reflexão que objetiva esta monografia. Uma delas se deu no terceiro período, quando cursei a disciplina “Concepções e Práticas de Educação Infantil”, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Núbia Santos. Era uma disciplina obrigatória e apesar de eu não ter almejado Pedagogia por interesses em educação infantil, foi ao longo dessa experiência que minhas inquietações afloraram, transicionando de frustração e baixa autoestima para vontade de aprender e reencontrar as crenças que me levaram ao espaço universitário.

Foram muitas as camadas desencadeadas, a começar por ter uma professora com a pele marrom, que eu ainda não havia tido. Baiana, filha de um pai pedreiro, com uma mãe costureira.

Quanto mais ela expunha em sala de aula de onde vinha e como havia chegado ali, o meu sentimento de alívio aumentava. Resguardando as singularidades, era como encontrar um ponto de partida mais próximo, e não que não pudesse ser diferente, mas eu já percebia como tudo aquilo afetava sua prática pedagógica e os impactos disso em mim e nas demais estudantes, em nossa construção coletiva de ensino-aprendizagem.

As questões levantadas em sala remexiam toda a turma. Debater educação infantil sem negligenciar dinâmicas de raça e classe não era costumeiro e desafiava a nós e a hegemonia docente. Coincidência ou não, e acredito que não, era Núbia a única professora a discutir infâncias dessa maneira, considerando sua própria infância. No exercício de uma docência que tempos depois vi na teoria de bell hooks¹ ao ler sobre pedagogia engajada:

Nunca peço aos estudantes para fazerem em sala de aula um exercício de escrita que eu não esteja disposta a fazer. Minha disponibilidade para compartilhar, para expor meus pensamentos e minhas ideias, confirma a importância de expor pensamentos, de superar o medo e a vergonha. Quando todos nos arriscamos, participamos mutuamente do trabalho de criar uma comunidade de aprendizagem. Descobrimos juntos que podemos ser vulneráveis no espaço de aprendizado compartilhado, que podemos nos arriscar. A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula. (HOOKS, 2020, p. 49)

A proposta de avaliação final da disciplina consistiu na construção de seminários, com grupos escolhendo, estudando e apresentando seus respectivos livros, propostos e emprestados pela professora. O meu grupo escolheu, não ao acaso, o livro intitulado “Buscando caminhos para a pré-escola popular”, de autoria de Léa Tiriba. Ainda hoje consigo lembrar de meus sentimentos ao lê-lo, do encantamento com as propostas pedagógicas, com a importância dada ao trabalho com o território de origem das crianças, com a valorização da cultura popular, entre outros elementos abordados. Sobretudo, com as disputas políticas por Educação Infantil, que extrapolavam as origens comumente colocadas sobre a chegada dos jesuítas, enfatizando a parte da história que evidencia o protagonismo dos movimentos populares em diferentes regiões do país:

As escolas comunitárias não nasceram de um planejamento técnico ou de um projeto político definido, mas da necessidade de as populações pobres verem seus filhos “tendo estudo para não serem que nem eu”. Uma vontade suficientemente forte para mobilizar alguns moradores, tirando-os da espera da iniciativa governamental e jogando-os em uma verdadeira batalha cotidiana: criar e manter escolas com seus próprios recursos. Esse fenômeno ocorreu no bojo de movimentos sociais mais amplos, em bairros populares onde havia alguma organização em torno de

¹ Gloria Jean Watkins utiliza o pseudônimo bell hooks em homenagem à sua bisavó, Bell Blair Hooks. Colocando-o em letras minúsculas com a intenção de concentrar o foco em suas ideias e não em sua pessoa.

A apresentação correu bem, suscitou debates e fechou o período a altura do que fora todo o semestre. Meses depois a professora Núbia me apresentou à autora do livro abordado na disciplina, Léa Tiriba, em um evento que acontecia na Faculdade de Educação. Lembro-me do nervosismo e da surpresa ao ver mais um rosto passível de semelhança, comigo, com minha mãe, com minhas tias, com o que é maioria da população. Que alegria! A partir dali me dei conta que apesar dos desafios de conciliar estudos, trabalho e vida em geral, era possível ter um percurso formativo mais alinhado às minhas prévias leituras de mundo.

Todas estas percepções, que compunham meu exercício de estudante dentro da universidade, passaram a ter como pano de fundo uma conjuntura política assustadora, pois entre 2016 e 2021, período que cursei a graduação, alguns acontecimentos marcaram o contexto político brasileiro, aqui brevemente colocados: 2016, a presidente Dilma Rousseff sofre o golpe parlamentar; 2018, a vereadora Marielle Franco (Psol-RJ) é assassinada a tiros junto ao seu motorista Anderson Gomes; 2019, um candidato de extrema direita, Jair Messias Bolsonaro, é eleito presidente do Brasil; e março de 2020, quando a Pandemia do covid-19 que já se alastrava pelo mundo causando inúmeras mortes, chega com força ao país. Jamais seria capaz de imaginar o contexto desta escrita, pois nada me formaria para conseguir construir um trabalho monográfico cercada de tanta fome e tanta morte, assistindo pela tevê pessoas morrendo por falta de oxigênio e coletivos de favelas e periferias em geral, tentando dar conta do que as políticas orquestradas pelo novo presidente negligenciam.

Para além de marcos conjunturais, dois dos eventos acima se entrelaçam mais fortemente com meu percurso universitário: o assassinato da vereadora Marielle Franco e um presidente com uma agenda ultraliberal à frente do país, destruindo políticas sociais significativas conquistadas ao longo dos anos anteriores. É sabido que o assassinato de Marielle, por indignação ou dor, impulsionou a participação de muitas mulheres negras na política institucional, em coletivos e movimentos sociais, contribuindo também com a popularização de debates até então mais restritos à determinada parcela da população, tal como a candidatura de Bolsonaro fez emergir um movimento nacional de mulheres pelas mídias sociais e pelas ruas do país dizendo “Ele Não”.

É justamente nesse cenário, entre o assassinato de Marielle Franco e seu motorista e o confronto coletivo a candidatura de Bolsonaro, junto às inquietações acumuladas, que minha trajetória de formação foi marcada por outra experiência que também ancora a escrita deste

trabalho. Me refiro à inserção na disciplina eletiva “Intelectuais Negras: saberes transgressores, “escritas de si” e práticas educativas de mulheres negras”, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Giovana Xavier. Onde semanalmente eu estive com coração, corpo e mente acalentados e encorajados, envolvida pela construção de intelectualidade forjada de forma sensível e propositiva, conforme evidenciado ao longo da presente pesquisa. O que me fez concluir o período ainda mais sedenta por tomar posse do lugar que eu ocupava como estudante-trabalhadora dentro da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no tripé próprio da instituição, protagonizando minhas construções em ensino, pesquisa e extensão. Reavaliando inclusive minha ação no mundo, individual e coletiva.

Foram muitas as pensadoras trabalhadas ao longo do semestre, de literaturas a textos teóricos, em sua maioria nomes até então desconhecidos ou pouco aprofundados por mim, mulheres como Azoilda Trindade, Ida Mara Freire, Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Dona Ivone Lara, Maya Angelou, Kimberlé Crenshaw, Laverne Cox, entre outras, que extrapolavam o previsto no programa e compunham as aulas organicamente, fomentando curiosidade para os momentos extra-classe.

Uma delas, prevista na programação, nos foi apresentada como uma intelectual insurgente, maneira como a própria bell hooks se coloca. A leitura indicada fora a introdução e o primeiro capítulo do livro “Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade”, a primeira obra de hooks voltada para a educação, já que seus estudos e publicações anteriores se constituíam sobre questões de gênero e crítica cultural.

A despeito do que foi orientado, a maior parte da turma chegou à aula com o livro lido por inteiro, ansiando pela discussão, e comigo não foi diferente. Eu havia lido Léa Tiriba e agora lia hooks, conseguia facilmente identificar as interseções teórico-práticas da autora afro-americana com o contexto educacional colocado por Tiriba, que à época referia-se mais às dinâmicas de desigualdade socioeconômica no que tange às crianças e infâncias brasileiras. Já hooks, com uma perspectiva de educação crítica fortemente orientada por discussões de gênero, raça e classe, me fazia refletir meu próprio contexto universitário, mas também a Educação Infantil. Que é a primeira etapa da Educação Básica, um campo que ainda hoje tem gênero, tem cor e tem classe e caro à Pedagogia. Porém, como nos coloca Nilma Lino Gomes:

Quando participamos de eventos, seminários e discussões educacionais do campo da Educação Infantil, é perceptível a resistência de algumas pesquisadoras em aceitar a raça como uma importante categoria de análise. Há relutância na compreensão de que as crianças pequenas entre si, na relação com os adultos e o mundo que as cerca, já nutrem interpretações e realizam ações pautadas na diferença racial. E, mais, esses comportamentos apresentam estereótipos raciais negativos em relação aos negros. (GOMES, 2019, p. 1017)

Acrescentando ainda que:

Não é preciso ser uma investigadora muito atenta para compreender que a maioria das crianças atendidas pelas creches populares, pelas escolas infantis privadas dos bairros pobres e pela Educação Infantil pública é preta e parda, ou seja, devem ser reconhecidas como negras, e estão entre aqueles que representam 54% da população. Dessa forma, é possível afirmar que uma grande parcela de crianças atendidas pela Educação Infantil pertence aos segmentos populacionais que sofrem os problemas da perversa articulação entre desigualdades sociais e raciais. (GOMES, 2019, p. 1017)

A partir daí escolhi e pude me debruçar mais no pensamento de hooks. Ao passo em que suas obras seguiam sendo traduzidas e que pessoas queridas me presenteavam com seus livros. O que eu lia, de muitas maneiras, estava profundamente ligado com diferentes camadas do meu ser, que considerando o perfil do curso de Pedagogia, cruzava-se com tantas outras experiências, com o que eu via na universidade, nos estágios obrigatórios, nos projetos de extensão, nos grupos de estudos e pesquisa, e no caminho de volta para casa. Com o que eu via em casa.

Cada elemento aqui exposto me fazia pensar o porquê da ausência de hooks nas demais disciplinas do curso de Pedagogia. Um campo multirreferenciado, em um espaço que se pretende democrático e comprometido com a sociedade brasileira. Tendo a compreensão que “em um mundo em que a raça define a vida e a morte, não a tomar como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra a falta de compromisso com a ciência e com a resolução das grandes mazelas do mundo.” (ALMEIDA, 2021, p. 57). Assim, apontando limitações à uma formação docente percorrida sem que o debate de gênero, raça e classe esteja devidamente implicado, conforme proposto pela teórica afro-americana.

Tomei a liberdade de supor, com base em minha experiência de estudante e contato único com a autora em uma disciplina eletiva, que o corpo docente pouco conhecia, ou não considerava relevantes as contribuições de hooks e por isso não a levavam para suas salas de aula. A partir desta ponderação e por meio deste trabalho monográfico, substitui o questionamento sobre a ausência das formulações de hooks em outras disciplinas, obrigatórias ou eletivas, pela proposição da presença e da importância de suas elaborações para a educação, tomando como ponto de partida a minha trajetória de formação no curso de Pedagogia da UFRJ e a revisão bibliográfica de algumas das obras da escritora.

Assim, no primeiro capítulo, abordarei aspectos da experiência com a disciplina “Intelectuais Negras”, espaço de formação onde muitos dos conceitos aqui compartilhados foram postos em prática, e que conforme colocado é parte fundamental para a construção da

presente pesquisa. Na sequência, trarei alguns dos pressupostos teóricos de hooks, que entendemos como pertinente especialmente no que tange à formação docente. Sendo importante sublinhar que, ademais do segundo capítulo, ao longo de toda a pesquisa o pensamento da afro-americana se faz presente. O terceiro capítulo trata de articulações da teoria com vivências em salas de aula, projetos de extensão, estágios obrigatórios, monitoria e para além da universidade, em um movimento social de educação popular. Por fim, cabe ressaltar que esta monografia utiliza o feminino - “pedagogas”, “professoras”, “alunas”, etc. – para reportar-se a pessoas de diferentes gêneros.

CAPÍTULO 1 - A disciplina “Intelectuais Negras: saberes transgressores, “escritas de si” e práticas educativas de mulheres negras”

Formar-se pela Universidade Pública em geral e, considerando a presente pesquisa, pela UFRJ em particular, se dá a partir de muito trabalho em ensino, pesquisa e extensão. Uma agenda de educação consistente e crítica, mas que por vezes se coloca em descompasso com a rotina de tantas estudantes-trabalhadoras que compõem o corpo discente de Pedagogia. O que dá luz à importância de políticas de permanência estudantil e incentivo à ciência, fomento que precisa ocorrer de fora para dentro da universidade, tal como de maneira inteligente dentro da própria instituição. Sendo importante sublinhar as pretensões formativas da licenciatura aqui considerada:

O Curso de Pedagogia da FE/UFRJ objetiva a formação de Pedagogos/Docentes para exercer funções de magistério e de gestão na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. [...] constitui objetivo central do curso formar Pedagogos/Docentes capazes de conhecer, analisar e discutir o campo teórico-investigativo da educação, dos processos ensino-aprendizagem e do trabalho pedagógico que se realiza em diferentes âmbitos da sociedade; preparados para intervir nas diversificadas situações apresentadas pela realidade educacional brasileira, capazes de pensar, decidir, planejar, acompanhar, realizar e avaliar atividades educacionais em várias instâncias e níveis e de produzir conhecimento investigativo sobre a área. (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2015, p. 12)

No que tange às exigências da grade curricular de Pedagogia, Maria Julia Barbosa Torres (2020) nos aponta que:

Já no currículo de vigência atual, 2020.1, que teve início em 2015.2, em sua distribuição curricular, devem ser cumpridos 186 créditos com duração de 3.690 horas de efetivo trabalho acadêmico, 169 créditos e 3.125 horas de atividades acadêmicas obrigatórias (disciplinas relacionadas aos três núcleos, estágios e monografia); 06 créditos e 90 horas de atividades acadêmicas optativas; 02 créditos e 100 horas de atividades acadêmicas complementares; 09 créditos e 375 horas de disciplinas complementares de escolha restrita. O trabalho acadêmico está distribuído da seguinte forma: 2.280 horas dedicadas às atividades formativas oferecidas por 39 disciplinas obrigatórias; 90 horas dedicadas às atividades formativas oferecidas por, no mínimo, duas disciplinas complementares de escolha condicionada; 800 horas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado; 100 horas de Atividades Acadêmicas Complementares; 45 horas de Orientação de Monografia e 375 horas de atividades de extensão. (TORRES, 2020, p. 24)

Foi com esse panorama formativo mais intuído que compreendido, que eu iniciava o período de 2018.1, adentrando o que seria a metade da graduação e atrasada com o cumprimento das chamadas disciplinas optativas (entre estudantes, conhecidas também como eletivas). Apesar de contarem com uma carga horária menor que as disciplinas obrigatórias, as

optativas normalmente são oferecidas das 11h às 13h ou das 16h30 às 18h30, o que dificulta ainda mais a conciliação com horários comerciais de trabalho. Eu havia conseguido um bom estágio remunerado, que me possibilitava não pôr os estudos à margem, e foi nesse contexto que pude escolher as optativas ofertadas antes do horário do almoço. Foi assim que me deparei com a opção “Intelectuais Negras” e fiquei fortemente intrigada. Isto porque, quando chegamos à universidade, percebemos como é recorrente o discurso que referencia “um pensador”, “um intelectual”, “um pesquisador”, “um cientista”; mas há uma distância considerável entre a escuta sobre e a construção concreta do que são esses sujeitos. Assim, me deparar com uma disciplina intitulada “Intelectuais Negras” na grade de Pedagogia me fez refletir de antemão o que eu vinha entendendo como intelectuais. Talvez ali fosse um espaço em que eu pudesse elucidar minhas ideias acerca de intelectualidade. Eu estava na etapa de rejeição do perfil intelectual clássico, aquele considerado pelo até então ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, quando em 2019 numa entrevista ao Valor Econômico, ele declara que “a ideia de universidade para todos não existe (...) As universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual”. Junto a isso, até então eu só havia lido uma mulher negra, Léa Tiriba, indicada pela única professora negra que eu havia tido, Núbia de Oliveira Santos.

Eu não conhecia o trabalho da professora Giovana Xavier pelas redes sociais, enquanto figura pública, alcançando inclusive pessoas que estão fora do espaço universitário. Nem mesmo o Grupo de Estudos e Pesquisas Intelectuais Negras, fundado em 2014 e almejado por muitas estudantes da UFRJ. Isso me colocava num lugar de não saber muito bem o que esperar da docência que viria e das aulas em linhas gerais, ao contrário da maioria das estudantes que compunha a sala de aula.

Sala cheia

O primeiro dia de aula. Curiosa, adentrei a sala já percebendo a presença de muitas mulheres, sendo uma esmagadora maioria negra, e ao longo das aulas fui sabendo que algumas eram advindas de cursos como História ou Serviço Social, em diferentes momentos da formação acadêmica, graduação, mestrado, doutorado, e variadas instituições como UNIRIO e PUC Rio, entre outras. O que de modo geral, enriquecia ainda mais a comunidade que ali se formava.

Minutos depois a professora Giovana chegou e não me dei conta que era ela a docente. Talvez por consequência de um cotidiano onde “as pessoas entram na sala para ensinar apenas como se a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar atenção com o corpo é traír o legado de repressão e negação que nos foi transmitido pelos professores que nos antecederam, em

geral brancos e do sexo masculino. ” (HOOKS, 2017, p. 253). Ela nos pediu então que formássemos um círculo e disse que a aula começaria em alguns minutos. Era surpreendente e alegre ter uma professora “jovial”, com roupas coloridas e em estampas afro, com reflexo loiro nos cabelos crespos, com um brinco que remetia a Iansã e com uma blusa curta que deixava parte da barriga à mostra. Eu nem sabia que aquela estética podia compor o espaço universitário, especialmente por parte do corpo docente. Foi importante descobrir e relembrar a cada aula que sim, pode, acho que foi esse o primeiro aprendizado. Seguimos em roda, com apresentação de cada mulher presente ali e do programa do curso, que em sua ementa trazia:

Conhecimentos orais e escritos de mulheres negras. Histórias, práticas e nuances dos feminismos negros (cis e transgêneros) e seus sujeitos no Brasil, na América Latina e no continente africano. Práticas educativas emancipatórias, relações de gênero e antirracismo. Pensamento feminista negro e reeducação das relações étnico-raciais em contextos escolares. Pesquisa ativista e a construção de narrativas na primeira pessoa (“escritas de si”). Diálogos horizontais entre produção escolar, acadêmica e militante. As relações entre subjetividade (saberes localizados) e conhecimento científico. O trabalho com gêneros literários diferenciados em sala de aula (livros e artigos, entrevistas, romances, poesias, letras de música, documentários). Os conceitos de intelectual negra e interseccionalidade. (Programa da disciplina, 2018.1)

Muito trabalho a ser feito, permeado por temas importantes e surpreendentes para mim, com a sala sempre cheia. Cheia de desejo de construção de conhecimentos. Cheia de entrega. Cheia de responsabilidade com os compromissos de ensino-aprendizagem que ali se consolidaram. Cheia de atrevimento. Cheia de respeito. Cheia de individualidade. Cheia de coletividade. Cheia de intelectualidade. Lotada de vida.

Cada elemento trazido na ementa me era subitamente novo. Não que eu nunca tivesse refletido acerca deles, mas vê-los em um programa de disciplina, articulados, era surpreendente, inusitado. É como se uma única disciplina reunisse muito do que a ampla maioria do corpo docente universitário, incluindo os que se colocam como parte do campo progressista, desconsidera ou não estuda e de muitas maneiras nos priva de aprender e exercer.

Autoria, leitura e escrita

O programa do curso, em diálogo com a turma, sofreu alterações ao longo do período. Em decorrência de eventos como, por exemplo, a aula pública do professor Kabengele Munanga no antigo Museu Nacional, sobre "Políticas afirmativas e a situação do negro no Brasil hoje". Aula essa que inicialmente não estava na programação, mas, por tamanha pertinência e consenso do grupo, fora incorporada. Fato é que apesar das alterações os elementos-chave seguiram conosco. Um trecho da metodologia apontava que “a socialização

de saberes entre estudantes e a professora terá no diálogo, embasado pelas práticas de escrita e leitura, importante lugar”, e foi um desses elementos sempre presentes. Apesar das propostas de discussão se entrelaçarem com exibição e produção de vídeos, músicas, dinâmicas corporais, recursos de memórias afetivas como caderno de receitas da avó, fotografias, lenços, entre outros elementos, a relação com a leitura e a escrita, e a construção de autoria constituíam semanalmente a nossa sala de aula.

Num dado momento, a professora fez uma parceria com algumas editoras, e assim a turma conseguia comprar livros por preços acessíveis. Ela nos orientava quanto ao título, fechávamos o pedido a partir de uma listinha que rodava a sala, e tínhamos nossas entregas ali, em aula. Considerando que, apesar dos acessos possíveis pela internet, poder comprar um livro é parte importante do poder tornar-se leitora, isso tornou nossas experiências literárias ainda mais consistentes. Era comum lermos livros inteiros entre uma aula e outra, mesmo quando a orientação era somente de um ou outro capítulo. Leituras essas que nem sempre estavam previstas no programa do curso, mas que individual e coletivamente articulávamos com os textos obrigatórios. O livro de Maya Angelou, “Mamãe & Eu & Mamãe” (2018) foi um desses, o de Conceição Evaristo, “Insubmissas Lágrimas de Mulheres” (2016), foi outro, duas literaturas sensíveis e subversivas, que culminaram em rodas de conversa com compartilhamento de escritas igualmente transgressoras.

Não me recordo de ter lido tanto em nenhuma outra disciplina, e a possibilidade de articular literaturas com textos teóricos, corpo e memória, música e composição de mapas de nossas subjetividades, entre outras propostas que muito me lembravam as místicas da Educação Popular, sempre passavam pela construção de autoria. Um aspecto normalmente visto em relação restrita à escrita, inclusive fortemente defendido em concepções críticas de alfabetização e letramento, justamente por ser também uma estratégia de valorização de autoestima, de reconhecimento de seus próprios saberes acumulados ao longo de oito, vinte ou cinquenta anos de vida, de confiança em si. Aspecto este fundamental se olharmos para intelectualidades que emergem nas fissuras das hegemonias do saber. Fosse nas apresentações, nos ateliês biográficos ou nas oficinas de escrita criativa, tudo aquilo contribuía para nos sentirmos encorajadas a estar no mundo, com ele e apesar dele. E tudo isso nos localiza quanto a intelectual que somos e/ou queremos ser.

A superação do racismo na construção de intelectualidades

Há algumas dimensões possíveis para abordar o que coloco aqui como a superação do racismo do racismo. A primeira delas, por óbvio, é o trabalho a partir de pensadoras negras,

que dá nome a disciplina. Outra dimensão importante, é o fato de poucas vezes termos discutido racismo em sala de aula. Se falávamos de Dona Ivone Lara, por exemplo, reconhecer os impactos do racismo estrutural tal como o sexismo sofrido por ela ao longo de sua vida era parte da história, que nem de longe se transformaria no todo. Seu trabalho com enfermagem e assistência social, sendo de suma importância para psiquiatria brasileira e uma das primeiras assistentes negras da história do país, tal como sua grandeza como compositora e sambista, popularmente reconhecida por sua carreira artística, é o que tomaria mais espaço em nossas discussões, uma história frutífera, não? Até porque, como bem nos lembra o *rapper* Emicida na canção “AmarElo”²,

Permita que fale, e não as minhas cicatrizes/ Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes/ Que nem devia tá aqui/ Permita que eu fale, e não as minhas cicatrizes/ Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?! Alvos passeando por aí/ Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes/ Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência/ É roubar um pouco de bom que vivi/ Por mim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes/ Achar que essas mazelas nos definem é o pior dos crimes/ É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir
(Emicida, AmarElo, 2019)

Mudar a lupa para enxergar com ternura e dignidade a história de outrem, te convida a repensar o olhar para sua própria história, com protagonismo e honestidade. No limite, considerando o espaço universitário e especialmente o curso de Pedagogia composto por um corpo discente que tem gênero, classe e cor, isso altera também a maneira como nos exercemos enquanto estudantes e futuras Pedagogas. Extrapolando esse espaço, altera-se ainda a maneira como nos relacionamos cotidianamente com o que nos cerca, com o que temos acessado material e simbolicamente, com não pararmos somente nas denúncias, mas sobretudo sentirmo-nos também autoras de proposições.

A terceira dimensão que escolho sublinhar é como a experiência formativa vivenciada a partir da disciplina “Intelectuais Negras” toma formas mais justas e próprias do humano ao superar aspectos racistas tão presentes na trajetória acadêmica de tantas pessoas. Grada Kilomba (2019) mobiliza algumas dessas reflexões, quando trata de sua experiência como acadêmica, ao falar sobre o lugar comumente oferecido a população negra na academia:

Como acadêmica, por exemplo, é comum dizerem que meu trabalho acerca do racismo cotidiano é muito interessante, porém não muito científico. Tal observação ilustra a ordem colonial na qual intelectuais *negras/os* residem: “Você tem uma perspectiva demasiado subjetiva”, “muito pessoal”; “muito emocional”; “muito específica”; “Esses são fatos objetivos? ”. Tais comentários funcionam como uma

² Música composta pelo *rapper* Emicida com participação vocal das cantoras Majur e Pablllo Vittar. A canção estreou em 2019 e compõem o álbum AmarElo, que culminou ainda no documentário “Emicida: AmarElo - É Tudo Pra Ontem”, lançado em 2020.

máscara que silencia nossas vozes assim que falamos. Eles permitem que o sujeito *branco* posicione nossos discursos de volta nas margens, como conhecimento desviante, enquanto seus discursos se conservam no centro, como a norma. Quando elas/eles falam é científico, quando nós falamos é acientífico.

universal / específico;
objetivo / subjetivo;
neutro / pessoal;
racional / emocional;
imparcial / parcial;
elas/ eles têm fatos / nós temos opiniões;
elas/ eles têm conhecimento / nós temos experiências.

(KILOMBA, 2019, p. 51, p. 52)

Por hábito, conseguimos descrever em detalhes os efeitos de uma educação hegemônica e salas de aula que reforçam valores racistas, capitalistas e patriarcais, em consonância com essas e demais opressões que vão ao encontro do que Kilomba coloca. É gratificante poder vivenciar e falar da experiência com práticas educativas tão insubmissas a ordem posta. Salas de aula como as da disciplina “Intelectuais Negras” cumprem um papel que precisa ser percebido para além de uma educação antirracista, trata-se de um percurso formativo verdadeiramente democrático, alinhado a pressupostos da Educação Popular e tendo como perspectiva o reconhecimento de características básicas da formação social do país. Tudo isso forja a ausência do racismo na construção de intelectualidades.

Tais experiências me fizeram revisitar antigas inquietações das aulas de Ciências Sociais do ensino médio, que eu adorava. A agonia e a indignação me sopravam aos ouvidos e eu perguntava para minha professora: “mas por que essas pessoas (os intelectuais) não intervieram no mundo? Eles apontavam os problemas e não faziam nada mais? Como eles conseguiam? ”. Minha professora respondia em tom de obviedade que “eles eram pensadores, que era aquele o trabalho deles, apenas ler a sociedade. ”

Lendo pensadoras negras percebo uma intelectualidade ativa, forjada na academia e por vezes também em movimentos sociais, na popularização da ciência; tal como Lélia Gonzalez que esteve docente na PUC Rio, candidata pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), sendo também uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU). E eu poderia citar aqui tantos outros nomes envoltos de teoria e prática, no contexto nacional e mundial, de academia e organização política, de intelectuais compreendendo profundamente as tarefas de sua época e, a considerar o sistema vigente, as implicações de estar nos lugares que ocupam. Em se tratando do âmbito acadêmico, é essa a noção de intelectualidades diversas que forjaram meu processo formativo na disciplina e hoje me valem na vida como um todo.

A lupa feminista sobre perspectivas pedagógicas

Meu primeiro contato com a teoria feminista se deu a partir do feminismo negro, ao longo do período, e sem dúvida alguma isso altera de imediato e em longo prazo a maneira como formulo e atuo enquanto feminista. Não que eu não tenha ouvido falar sobre feministas anteriormente, não que eu olhe para minha família e não veja mulheres feministas, mas foi a partir da sala de aula de “Intelectuais Negras” que compreendi as disputas e as construções históricas dos movimentos de mulheres.

Concomitante a isso, contudo, em ritmo mais lento, a tendência interna que integro dentro do Partido Socialismo e Liberdade (Psol) iniciava as formações com a Escola de Mulheres, onde por vezes nos pegávamos no ferrenho confronto ao feminismo liberal, introduzindo o feminismo interseccional, porém, considerando, sobretudo o acrescento das questões de classe a categoria gênero, reflexo da relação historicamente deficitária das esquerdas com dinâmicas de raça, resultando em dificuldades para elaboração de políticas que visem um feminismo à brasileira. Entendendo que:

O feminismo, como luta libertadora, deve existir à parte de e como parte de uma luta maior para erradicar a dominação em todas as suas formas. Devemos compreender que a dominação patriarcal compartilha uma base ideológica com o racismo e outras formas de opressão de grupo, que não há esperança de que seja erradicada enquanto esses sistemas permanecerem intactos. Esse conhecimento deveria diligentemente configurar a direção da teoria e da prática feministas. Infelizmente, o racismo e o elitismo de classe entre mulheres têm conduzido à repressão e à distorção dessa conexão. Portanto, é necessário agora que pensadoras feministas critiquem e revisem a teoria feminista e a direção do movimento feminista. Esse esforço de revisão é talvez mais evidente no reconhecimento amplo e constante de que machismo, raça e classe, e não somente sexo, determinam a natureza da identidade, do status e da circunstância de qualquer mulher, o grau em que ela será ou não dominada, o quanto ela terá ou não poder para dominar. (HOOKS, 2019, p. 62; 63)

Interseccionalidade, conforme descrito na ementa do programa, fora um conceito abordado ao longo das aulas. Compreendendo que mesmo sendo reconhecidamente cunhado no contexto estadunidense de 1990, mais especificamente em Los Angeles, por Kimberlé Crenshaw e no campo da luta por direitos civis, muito contribui para pensarmos as relações de gênero, raça e classe no cenário brasileiro e quiçá latino americano, como feito pela antropóloga Lélia Gonzalez, já que “a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (AKOTIRENE, 2018, p. 14). Sendo importante sublinhar que no cenário nacional, tal conceito emerge dos movimentos sociais para a academia, por mulheres negras militantes que já enxergavam as

hegemonias machistas e racistas presentes respectivamente nos movimentos de negritude assim como nos feministas.

Considerando que mulheres negras estão formulando em variados campos do conhecimento, historicamente reeducando movimentos feministas e em diferentes instâncias a sociedade como um todo, aprofundar as leituras em feministas negras e tomá-las como ponto de partida para pensar uma concepção de educação democrática e emancipadora, foi uma escolha consciente. Sobretudo, compreendendo o papel da Educação e a importância dessas formulações na construção de uma outra sociedade, nas práticas pedagógicas que almejo e na formação de sujeitos históricos, para que se percebam férteis no exercício de transformação social.

É ainda esse arcabouço teórico-prático e por vezes, militante, que nos possibilita tecer relações dos debates caros aos movimentos feministas como à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Apesar da história da educação das crianças pequenas na sociedade brasileira ser fundamentalmente marcada por movimentos de mulheres trabalhadoras, especialmente na luta por creches; apesar de ainda hoje o curso de Pedagogia ser composto majoritariamente por mulheres oriundas de classes populares; dos espaços de trabalho serem ocupados por essas mesmas sujeitas como agentes ou professoras; das crianças nos espaços públicos de educação também refletirem nossos tons de pele e nossas origens socioeconômicas; conforme abordado anteriormente, não é comum que nosso percurso formativo seja forjado com as devidas dimensões de gênero, raça e classe em nossa profissionalização. O que objetivamente, impacta de forma negativa em nossas práticas educativas, se consideramos, por exemplo, o papel da escola junto à família na socialização de crianças negras e no combate ao racismo.

Se acionamos as contribuições da socióloga feminista Christine Delphy (2015) para pensarmos o quanto o gênero molda a forma como o trabalho é visto, compreendemos por uma ótica mais implicada como chegamos à precarização da Educação Infantil. Ainda, numa perspectiva interseccional da discussão sobre divisão sexual do trabalho, se aprofundamos o debate percebemos as diferenciações que ocorrem entre as mulheres atuantes nas categorias profissionais que compõem o campo. Santos e Gomes (2021) em seu artigo sobre mulheres negras e profissionalização na Educação Infantil, trazem reflexões sobre as dimensões raciais que perpassam o percurso profissional dessas mulheres. O depoimento da professora Marília Fonseca, uma das entrevistadas para o artigo, nos possibilita usar das noções de mulata, doméstica e mãe preta (GONZALEZ, 2020) para pensarmos elementos da profissionalização de mulheres negras na Educação Infantil como é possível perceber:

“A princípio, quando eu comecei [em creches comunitárias], a maioria das professoras era negra. Então, a gente não tinha muita opção de trabalho, mesmo sendo formadas. (...) O perfil das creches comunitárias eram as mulheres negras, faveladas, mães solteiras; e as minhas amigas [recreadoras e agentes] tinham o mesmo perfil. O perfil era negro, mulher negra. Depois que fizeram o concurso de PEI, o primeiro concurso de PEI, ainda, mulheres negras. O segundo concurso de PEI já começou a clarear, tanto que você já via outras professoras. E quando essas professoras chegavam nas creches, elas se achavam as sinhazinhas, então, por isso também as brigas. Elas ficavam achando que as agentes antigas... porque, assim, não é falado, não é uma coisa assim: “ah, você vai fazer porque você é negra, você é aquilo, aquilo outro”. Simplesmente não davam voz às mulheres negras, que já estavam acostumadas, que já trabalhavam desde a época de recreadora, não tinham voz. (...) Você sente quando você vai à CRE, você vai procurar a escola, o perfil das mulheres negras é favela. Se você vai numa creche em Irajá, por exemplo, tem creche em Irajá que é dentro de condomínio, com perfil de escola particular, a professoras, a maioria é branca. Brancas, pele clara, ou negra que não se reconhece como negra. Aí Irajá, favela, são as professoras negras. A menina patricinha eles não vão jogar no Cajueiro de jeito nenhum. (...) E dentro da creche, se você não tiver, não é nem questão de se posicionar, dentro da creche é o berçário. As tias do berçário, a característica, o perfil, é negra. Porque tem que limpar criança... A maioria das mulheres negras está no berçário”.

Por fim, um debate que pode ser estendido também às discussões da esfera pública e privada, outra grande questão colocada pelos movimentos feministas, já que por vezes a Educação Infantil é vista como algo menor por ser percebida como uma extensão do familiar, do que é visto como doméstico, pessoal, ligado ao “gostar de criança, gostar de cuidar”. Quando na verdade a ida da criança para a creche ou escola é justo seu primeiro circular pelo espaço público, institucionalizado, coletivo. Sendo importante sublinhar o quanto isso diz também sobre o olhar comum para a infância e as dificuldades de perceber as crianças como sujeitos de direitos, políticos, ativas nas tramas complexas do ato de existir.

Ao avançar com as leituras feministas, seu uso parecia cada vez mais cabível e elucidativo para pensar as potencialidades e fragilidades da formação em Pedagogia. De todas as leituras, bell hooks parecia congrega de forma assertiva uma concepção de educação crítica, subvertendo o movimento comum onde ocorre de estudarmos relações de gênero em estudos feministas, raça em espaços de educação antirracista e classe de maneira pouco atualizada em todas as disciplinas; já que as relações de gênero, raça e classe estão sempre presentes e entrelaçadas para a pensadora afro-americana, como eixos e não temáticas, considerando a sala de aula como um espaço contínuo de oposição às hegemonias de dominação e, sobretudo, de imaginário para futuros saudáveis, com justiça social.

Essa percepção que me permitiu enxergar uma concepção de educação em muitos dos livros de hooks, incluindo aqueles que não trazem os termos “educação” ou “ensino” no título, mas que discutem amor, raça, espiritualidade, classe, cultura, gênero e assim oferecem arcabouço para o exercício de práticas pedagógicas consistentes e comprometidas com a

transformação da sociedade. Gozando de uma escrita atrativa, sensível, palatável e em primeira pessoa, a maneira como a escritora considera em suas análises as ambivalências e contradições dos processos históricos, dos movimentos e das individualidades, é outro elemento que merece destaque. Junto a isso, o impacto do trabalho do patrono da educação brasileira em sua formação, “encontrei Freire quando estava sedenta, morrendo de sede (como aquela sede, aquela carência do sujeito colonizado, marginalizado, que ainda não tem certeza de como se libertar da prisão do status quo), e encontrei na obra dele (e na de Malcolm X, de Fanon, etc.) um jeito de matar essa sede”. (HOOKS, 2018, p. 71); e, ainda, seu trabalho para além dos espaços acadêmicos:

Nos últimos anos, passei mais tempo ensinando professores e estudantes sobre ensino do que passei nas salas de aula dos departamentos de inglês, de estudos feministas ou de estudos afro-estadunidenses. Não foi simplesmente a potência de *Ensinando a transgredir* que abriu esses novos espaços de diálogo. Foi também o fato de que, ao sair para o mundo público, empenhei-me, como professora, em conferir paixão, habilidade e beleza absoluta à arte de ensinar: ficou óbvio para o público que eu praticava o que pregava. Aquela união entre teoria e práxis era um exemplo dinâmico para professores em busca de sabedoria prática. [...] Todos os tópicos em debate neste livro surgiram de conversas com professores e estudantes. Ainda que eles não estejam conectados por um tema central, todos surgem do nosso desejo coletivo de compreender como transformar a sala de aula em um lugar de engajamento forte e aprendizado intenso. (HOOKS, 2020, p. 27; p. 28)

São esses alguns dos principais aspectos que me impulsionaram a seguir estudando obras dessa intelectual insurgente e suas contribuições para a formação docente, conforme desenvolvido a seguir.

CAPÍTULO 2 – bell hooks: fundamentos e práticas introdutórias

A voz

Gloria Jean Watkins, bell hooks, adotou o pseudônimo de escritora em homenagem à sua bisavó materna, “uma mulher de língua afiada, uma mulher que falava o que vinha à cabeça, uma mulher que não tinha medo de erguer a voz.” (HOOKS, 2019, p.38). Nascida em 1952, num contexto em que a luta por direitos civis emergia nos EUA, criada em uma pequena cidade segregada do sul do país, em uma família de classe trabalhadora, tendo frequentado escolas e igrejas exclusivamente negras, a teórica feminista reafirma a voz como mais uma ferramenta importante para se exercer no mundo, a partir do cenário familiar e das diferenças entre como mulheres e homens usavam suas vozes nos espaços privados e públicos:

No mundo da comunidade negra do sul dos Estados Unidos onde cresci, “erguer a voz”, “responder”, “retrucar” significava falar como uma igual a uma figura de autoridade. Significava atrever-se a discordar e, às vezes, significava simplesmente ter uma opinião. Na educação “à moda antiga”, crianças deviam ser vistas, não ouvidas. Meus bisavós, avós e pais eram todos dessa escola. Se você fosse uma criança, fazer-se ouvir era um convite à punição, à palmatória, ao tapa na cara que te pegaria desavisado, ou à sensação de varetas queimando seus braços e pernas. Naquela época, falar sem ser convidado era um ato de coragem – um ato de risco e ousadia. E ainda assim era difícil não falar em cômodos aconchegantes onde discussões acaloradas começavam com o raiar do dia, vozes de mulheres enchendo o ar, dando ordens, fazendo ameaças, cismando. Os homens negros podem ter adquirido excelência na arte da pregação poética na igreja dominada por homens, mas na igreja do lar, onde se estabeleciam as regras cotidianas de como viver e agir, eram as mulheres que pregavam. Ali, as mulheres negras falavam uma língua tão rica, tão poética, que eu me sentia desligada da vida, sufocada até a morte por não me deixarem participar. (HOOKS, 2019, p. 31)

Cotidianamente, seja na academia ou em espaços de organização política, lidamos com mulheres que suam as mãos ou tremem o corpo por inteiro antes de fazer uma fala. Até que “simplesmente” optam por não falar. Acusam nervosismo, desconforto e quase sempre, ao final da fala (quando a fazem) se desculpam por de antemão considerarem suas explanações confusas. Por vezes, essas mesmas mulheres são tidas como tagarelas em seus círculos de amizade ou relações sexo-afetivas, porém, quando colocadas nos espaços públicos, retomam ao lugar de insegurança com o simples ato de falar.

Ao longo do livro “Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra” (2019), bell hooks nos faz refletir como a sala de aula, por óbvio, não fica imune ao cenário apresentado. Expandindo o olhar e compreendendo a complexidade das relações, é possível fazermos uma leitura mais dinâmica de como tudo isso afeta o espaço escolar, considerando que “em qualquer situação de colonização, de dominação, o oprimido, o explorado desenvolve vários estilos de relato, falando de outra maneira para aqueles que têm o poder de oprimir e dominar, uma maneira que permite que seja compreendido por quem não conhece sua maneira de falar, sua língua.” (HOOKS, 2019, p. 48).

A maneira como isso ocorre em sala pode variar, nos exigindo olhares atentos. Lembrome de uma aula com uma das professoras que fui monitora, onde era para ser mais uma simples apresentação de trabalho, quando intervi, sem perguntar para a professora se eu poderia, me vali do cargo de monitora da disciplina de Prática de Ensino em Educação Infantil. Era o terceiro ou quarto grupo composto por quatro ou cinco mulheres e um homem, que não surpreendentemente era quem regia a apresentação. Falei sorrindo: “gente, não é possível. Nós temos uma sala cheia de mulheres e curiosamente são os caras que apresentam os trabalhos coletivos. Vocês perceberam? A gente precisa falar.” Não funcionou. A professora estranhou

a intervenção, minhas colegas me olharam com expressão de negativa e o rapaz seguiu com a apresentação.

Uma outra variação dessa questão é quando na Educação Infantil, onde a oralidade é considerada tão importante, se observa um preterimento das falas das crianças em prol do desejo precoce do exercício da leitura e escrita, em provável diálogo com uma pressão produtivista, própria do capitalismo. Como se a fala não nos fosse importante ou temporariamente suficiente, como se culturas inteiras não se forjassem no canto, no conto, no encanto e na contação de histórias. Por vezes defendemos a importância da oralidade, mas nem sempre nos convencemos de sua real pertinência, a ponto de, por exemplo, nos comprometermos ao compartilhamento desses saberes com as famílias, mesmo compreendendo que a cobrança de alfabetização que nos chega faz parte de uma lógica de uma equivocada escolarização internalizada e muito anterior ao que tentamos propor agora. Compreendendo ainda que, muitas dessas famílias são compostas por pessoas que não puderam gozar dos espaços formais de educação, que não puderam desenvolver leitura e escrita e que projetam em suas crianças tais realizações.

Ainda sobre a linguagem como exercício de poder e participação, e agora, pensando especialmente grupos sociais subalternizados e presentes no ambiente universitário, há de se perguntar o que é considerado quando formulamos uma fala, já que “os professores universitários não podem capacitar os alunos a abraçar a diversidades de experiências, pontos de vista, comportamento ou estilo se sua própria formação não os capacitou, se ela os socializou para administrar com eficácia um único modo de interação baseado nos valores de classe média.” (HOOKS, 2017, p. 248)

Não por acaso muitas mulheres negras retomam veementemente a pauta da linguagem, que se traduz não apenas no pensar a voz em si, mas também a escrita, o reconhecimento de saberes, a pertença. Como quando a filósofa Djamila Ribeiro nos convida a refletir o que é lugar de fala (2018); como a escritora Grada Kilomba quando em “Memórias da Plantação - episódios de racismo cotidiano” (2019) questiona os julgamentos oferecidos a depender de quem teoriza; quando a historiadora Giovana Xavier confronta publicamente a Festa Literária Internacional de Paraty (Flip) pela ausência de escritoras negras³ e ainda quando Conceição

³ Em 2016, após uma carta aberta à FLIP em virtude da ausência de escritoras negras no evento, o Grupo de Estudo e Pesquisa Intelectuais Negras (UFRJ), coordenado pela historiadora, idealizou a campanha “Vista Nossa Palavra Flip2016”.

Evaristo, em entrevista concedida ao *Le Monde Diplomatique Brasil*⁴, argumenta ser contrária a revisão gramatical da obra da escritora Carolina Maria de Jesus.

Mais uma vez podemos refletir sobre as reivindicações de mulheres negras e da ótica feminista não somente para um grupo social específico, para uma aula sobre estudos de gênero, para uma parte da população, para a formação de espaços de educação antirracista e para qual margem mais queiram nos jogar; a proposta aqui forjada é um olhar outro para a educação como um todo, numa construção crítica, íntegra, sensível e convidativa em forma e conteúdo, para todas as pessoas. Tendo em vista que,

Fazer transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta. (HOOKS, 2019, p. 38, p. 39)

Assim, o convite que fica é de tramarmos sempre práticas educativas que fujam do esquecimento ou da subalternização de indivíduos e coletivos, culminando no apagamento de movimentos históricos que inclusive muito podem contribuir na tessitura de novas realidades. Que caminhemos de encontro a pedagogias que inflamem a transição de objeto à sujeito, de silêncio à voz, à vida.

Por falar em sujeito e objeto

Sabemos que muita gente, no mundo todo, se inspirou e aprendeu com as práticas de Paulo Freire. A teórica feminista bell hooks é uma dessas pessoas que sempre aponta o impacto do patrono da educação brasileira em sua formação política e pedagógica, fazendo uma leitura crítica e generosa demonstrada em muitos de seus livros. A construção de sujeito históricos, conscientes de sua agência no mundo, é um dos pontos centrais da pedagogia formulada e exercida por Freire, hooks compartilha conosco suas memórias acerca de sua própria transição de objeto a sujeito:

Quero dizer que escrevi *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism* quando era estudante de graduação (embora só tenha sido publicado muito depois). O livro era a manifestação concreta da minha luta com a questão de deixar de ser objeto e passar a ser sujeito – a própria questão que Paulo tinha proposto. [...] A obra de Freire (e de muitos outros professores) afirmava meu direito, como sujeito de resistência, de definir minha realidade. Os escritos dele me proporcionaram um meio para situar a política do racismo nos Estados Unidos dentro de um contexto global onde eu via meu destino ligado ao dos negros que lutavam em toda a parte para descolonizar, transformar a sociedade. Mais que na obra de muitas pensadoras feministas burguesas

⁴ Entrevista disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-insubmissa-voz-de-conceicao/>

brancas, na obra de Paulo havia o reconhecimento da subjetividade dos menos privilegiados, dos que têm de carregar a maior parte do peso das forças opressoras (exceto pelo fato de ele nem sempre reconhecer as realidades de opressão e da exploração distinguidas segundo os sexos). (HOOKS, 2018, p. 75).

Podemos pensar diferentes camadas do tornar-se sujeito e cabe aqui, considerando os interesses do presente trabalho, refletirmos duas dessas possibilidades. Uma delas implica ler e intervir na realidade, sendo essa agência mais ampla e coletiva, do estado de insubmissão aos poderes e opressões estabelecidos no mundo. Contudo, nos cabe ainda pensarmos como enquanto pedagogas formamos esses sujeitos ativos desde a educação infantil, com práticas que educam para a liberdade. Atentas ao fato de que quando nos perguntamos qual a escola queremos, é preciso pensar uma questão anterior, trata-se de examinarmos qual a sociedade queremos. Trata-se ainda, de não adotarmos uma postura que adia a construção dessa agência, como se ela tivesse de ser gerada no ensino fundamental, ou, ainda, no ensino médio, ou, quem sabe, na graduação ou na pós-graduação. Adia-se assim, construções saudáveis de subjetividades, de memórias, de perspectivas profissionais, de vida. Como se cada etapa da educação, apesar das péssimas condições de trabalho muitas vezes colocadas na Educação Básica como um todo, não pudesse compor sujeitos revolucionários. É disso que se trata uma educação libertadora, que forma sujeitos históricos.

A perspectiva da Educação Popular é comumente abordada com ênfase à consciência de classe, por vezes preterindo o reconhecimento de opressões em virtude da exploração capitalista. A própria escrita de Freire já foi fortemente criticada por movimentos feministas que julgaram sua linguagem sexista e seu olhar pouco atento aos aspectos de gênero. Ainda, muitos dos mesmos educadores populares que conhecem amplamente o trabalho de nosso patrono, não elaboram sua *práxis*, ou seja, seu movimento de ação e reflexão, considerando as experiências de Freire no contexto educacional de independência de países do continente africano, expostas no livro “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo” (2011). A releitura de Freire que hooks nos oferece, é justamente no sentido de congregar esses elementos de análise e construção político-pedagógica, considerando os impactos do patriarcado e do racismo no mundo e, por consequência, nos processos formativos.

Ao contrário das pensadoras feministas que fazem uma separação nítida entre o trabalho da pedagogia feminista e a obra e o pensamento de Paulo Freire, para mim essas duas experiências convergem. Profundamente comprometida com a pedagogia feminista, peguei fios das obras de Paulo e teci-os naquela versão de pedagogia feminista que acredito estar incorporada no meu trabalho de escritora e professora. Quero afirmar mais uma vez que foi a interseção do pensamento de Paulo com a pedagogia vivida dos muitos professores negros da minha meninice (mulheres em sua maioria) – que se viam cumprindo a missão libertadora de nos educar de maneira a

nos preparar para resistir eficazmente ao racismo e à supremacia branca – que teve profundo impacto sobre o meu pensamento a respeito da arte e da prática de ensinar. Essas negras não defendiam abertamente o feminismo (se é que conheciam a palavra), mas o próprio fato de insistirem na excelência acadêmica e no pensamento crítico e aberto para as negras jovens era uma prática antissexista. (HOOKS, 2017, p. 74)

Muitas estudantes se deparam com a educação popular e se dão conta de uma leitura de mundo que elas já tinham, apenas conseguem nomear melhor o que lhes cerca. E não se trata de uma mudança supérflua ou meramente conceitual. Nomear nos ajuda a perceber que apesar das individualidades, aquele problema não é só nosso. Que o fato de minha mãe ter de trabalhar tantas horas tem nome. Que seus patrões terem normalmente a mesma cor de pele, tem outro nome. Que ainda se surpreenderem com a filha da empregada com o porteiro estar na Universidade Federal do Rio de Janeiro também tem nome. Nomear tem a ver com identidade e, a depender de como trabalhamos isso em sala de aula, por exemplo, necessariamente com confronto coletivo.

A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas. Em certa medida, todos nós sabemos que, quando tratamos em sala de aula de temas acerca dos quais os alunos têm sentimentos apaixonados, sempre existe a possibilidade de confrontação, expressão vigorosa das ideias e até de conflito. [...] É a ausência do sentimento de segurança que, muitas vezes, promove o silêncio prolongado ou a falta de envolvimento dos alunos. [...] Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora. (HOOKS, 2017, p. 56)

Não por acaso uma das estratégias da educação popular é reconhecer e trabalhar a partir da realidade das pessoas. É no encontro da leitura de mundo, mais organizada, com leituras prévias, que vem genuinamente da vida e que importam, que a educação libertadora acontece. É também nesse encontro que vi Freire e vejo hooks. Que nos vemos de objeto a sujeito, passíveis de construções de insurreições.

Pedagogia engajada e comunidade de aprendizado

Eu já avançava para os semestres finais quando recebi um e-mail de uma professora não tão próxima, com saudações e apontamentos da leitura de hooks. Ela me disse que finalmente havia lido a teórica feminista e que introduziria a autora ao programa do período por vir. A experiência de aula com a professora em questão havia sido densa e conflituosa para boa parte de minhas colegas, e eu por algum motivo compreendia ambas as partes. Fato é que, quando tive uma pequena oportunidade, falei sobre pedagogia engajada e comunidade de aprendizado.

Minha professora em seu e-mail apontou as peculiaridades dessas abordagens, ciente de que não havíamos criado uma comunidade. E frustrada, imagina eu.

Apesar de “Ensinando a Transgredir” (2017) ser o primeiro livro de hooks voltado para Educação, sendo o primeiro contato de muitas pessoas com o pensamento da escritora, e de nele a discussão aparecer separadamente, pensar uma pedagogia engajada e uma comunidade de aprendizado conjuntamente pode ser um desafio ainda mais eficiente e próspero. Se pensamos o engajamento pedagógico podemos direcionar os olhares para a atuação docente, não como mera responsabilização por aulas ruins ou bem-sucedidas, mas por comprometimento e integridade,

Com efeito, a objetificação do professor dentro das estruturas educacionais burguesas parecia depreciar a noção de integridade e sustentar a ideia de uma cisão entre mente e corpo, uma ideia que promove e apoia a compartimentalização. Esse apoio reforça a separação dualista entre o público e o privado, estimulando os professores e os alunos a não ver ligação nenhuma entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis professorais. A ideia da busca do intelectual por uma união de mente, corpo e espírito tinha sido substituída pela noção de que a pessoa inteligente é intrinsecamente instável do ponto de vista emocional e só mostra seu melhor lado no trabalho acadêmico. Isso queria dizer que pouco importava que os acadêmicos fossem drogados, alcoólatras, espancadores da esposa ou criminosos sexuais; o único aspecto importante da nossa identidade era o fato de nossa mente funcionar ou não, ou sermos capazes de fazer nosso trabalho na sala de aula. Estava implícito que o eu desaparecia no momento em que entrávamos na sala, deixando em seu lugar somente a mente objetiva – livre de experiências e parcialidades. Temia-se que as discussões do eu prejudicassem o processo de ensino. Um dos luxos e privilégios atuais do papel de professor escolar ou universitário é a ausência do requisito de que o professor seja autoatualizado. Não surpreende que os professores menos preocupados com o bem-estar interior sejam os que mais se sentem ameaçados pela exigência estudantil de uma educação libertadora, de processos pedagógicos que ajudem os alunos em sua luta pela autoatualização. (HOOKS, p. 29, 2017)

A autoatualização é um aspecto importante da pedagogia engajada, que confronta o lugar de soberania intelectual ou docente. Mesmo quando não avançamos na pauta do que seria a vida pessoal - como se ter uma professora mãe de uma criança pequena, por exemplo, não entrasse no bojo de condições que compõem seu cotidiano profissional -, podemos notar os desafios colocados. Ainda, conseguimos imaginar uma professora pesquisadora na posição de capoeirista ou dançarina? Normalmente, não. A menos que ela estude sobre a área. E isso tem a ver com nossas noções de uma intelectual, como um corpo quase inerte, que apenas pensa e, para tanto, não se movimenta ou se atreve em outras áreas da vida. Um outro exemplo, mais voltado para eixos estritamente profissionais, é o fato de muitas professoras que se autodeclaram politicamente progressistas reproduzirem falas e práticas conservadoras em sala de aula. Numa constante e confortável negligência de diálogo com o mundo, com o tempo, com a cidade, com realidades fora de seu campo de visão ou estudos. E, mais uma vez, não se

trata aqui de culpabilizar uma, ou outra professora, mas de reconhecer a responsabilidade mútua com a construção de conhecimento ali pretendida, conscientes de que somos muitas em sala de aula e de que cada uma precisa se apropriar do todo.

No último semestre, dei um curso que, quando terminou, eu sentia que estava flutuando. O curso tinha sido *maravilhoso*. Quando terminou, os alunos sabiam que não precisavam pensar como eu, que não estavam ali para reproduzir a minha pessoa. Saíram com uma noção de engajamento, com uma noção de si próprios como pensadores críticos, entusiasmados pela atividade intelectual. No semestre anterior, eu dei um curso que simplesmente odiava. Odiava tanto que não queria acordar de manhã para dar aula. Não conseguia sequer dormir à noite, pois odiava tanto que tinha medo de dormir e perder a hora. E começava às 8 da manhã. Não deu certo. Uma das coisas que me fascinaram nessa experiência foi que não conseguimos criar uma comunidade de aprendizado na sala de aula. Não que um ou outro aluno não tenha aprendido muito; mas, no que se refere a criar um contexto comunitário para o aprendizado, foi um fracasso. Esse fracasso me partiu o coração. Foi difícil aceitar que eu não tinha sido capaz de controlar a direção em que a classe estava caminhando. Eu pensava: “O que eu posso fazer? E o que eu poderia ter feito?” E ficava me lembrando de que não podia fazer nada sozinha, que ali também havia quarenta outras pessoas. (HOOKS, p. 213, 2017)

Ainda sobre autoatualização, adentrando comunidade de aprendizado, estão as dificuldades docente e discente de trabalhar com vivências e falas confessionais em sala de aula. Ora descambamos às experiências sem ao menos articulá-las com a proposta de discussão, ora deixamos passar aquele belo evento pessoal tão representativo do que estamos tratando. Sendo importante sublinhar que isso realmente ocorre de ambas as partes, com diferentes interesses acerca de quem exerce a fala confessional. Estudantes comumente fazem isso como uma maneira de materializar a discussão, de checar o entendimento. Já professoras, muitas vezes têm a intenção de aproximação do corpo discente ou até mesmo de transmitir uma imagem casual, amigável, que nem sempre funciona e coloca o risco de perdermos parte da discussão teórica que somente ali concretizaríamos. O desafio posto é o reconhecimento verdadeiro dessa pessoalidade, não como um uso protocolar, mas em um diálogo justo e generoso de subjetividade, objetividade e produção científica.

Se os professores levam o corpo discente a sério e têm respeito por ele, são obrigados a reconhecer que estamos nos dirigindo a pessoas que fazem parte da história. E alguns deles vêm de uma história que, se for reconhecida, pode ser ameaçadora para os modos estabelecidos do saber. Isso vale especialmente para os professores, universitários ou outros, que, na sala de aula, se encontram face a face com indivíduos que não veem nos bairros onde moram. (...) Acho que é por isso que muitos desses professores se consideram liberais embora mantenham uma postura conservadora na sala de aula. Isso parece especialmente verdadeiro no que se refere às questões de raça. Muitos querem agir como se a raça não importasse, como se estivéssemos aqui pelo puro interesse mental, como se a história não importasse mesmo que você tenha sido prejudicado, ou seus pais tenham sido imigrantes ou filhos de imigrantes que trabalharam por quarenta anos e não têm nada. O reconhecimento desses fatos deve

ser suspenso; e a explicação desse mascaramento é aquela lógica que diz: “Aqui fazemos ciência, aqui fazemos história objetiva.” (HOOKS, p. 186; p.187, 2017)

Reconhecer que a vida e a história de cada estudante forjam seus interesses de pesquisa, que talvez o desejo pelo curso de Pedagogia advindo das aulas na escola normal ou na igreja não precise ser exterminado com ciência objetiva, mas quem sabe possa culminar em uma pesquisa sobre religiosidade e práticas escolares, racismo religioso, entre tantas abordagens possíveis. Isso é aguçar humanidade, é o encontro com uma educação emancipadora. Se consideramos o contexto de democratização das universidades públicas, gozar dos interesses dessa população preta e parda, por exemplo, é não somente um respeito individual a cada estudante, mas o reconhecimento de pesquisas socialmente pertinentes, em um cenário em que pesquisar ainda é para poucos.

Lembro-me quando ao final de uma aula de monitoria uma estudante me pediu alguns minutos. Disse que não era para falar sobre a disciplina, mas sobre sua intenção de monografia. Ela queria pesquisar a escolarização de crianças de abrigos ou em situação de rua, e sua então orientadora pediu que ela deixasse esse tema para outra hora, que falasse sobre sua experiência de estágio na Fundação Bradesco. A verdade é que a estudante em questão morava em Nova Iguaçu, estudava na Praia Vermelha e não era feliz com seu estágio, tirando pela parte do salário. Ela não queria falar de uma experiência profissional que por conta das práticas tradicionais e neoliberais, junto a carga horária que sempre precisava ser extrapolada, mais a diminua enquanto estudante de Pedagogia, ela não queria falar dos seus cansaços, não naquele momento, não ao longo de sua monografia. Ela não queria “denunciar” a Fundação Bradesco e tantas outras instituições de filantropia, a orientadora dela queria. Eu a observava em várias aulas, chegando atrasada, se desculpando, tentando se inserir no assunto e pegando no sono algumas vezes. Perguntei qual era a justificativa da orientadora dela para esse escanteamento da proposta dela, e ela não tinha. A verdade é que eu não sabia muito o que falar, mas não pude responder outra coisa que não: “mantem teu tema e troca a orientadora, assim você pode ir assentando a ideia sem abrir mão que você está propondo.”

Mais uma vez eu via meus estudos em hooks acontecendo ali na minha frente, não sei dizer como ela seguiu com a monografia, mas eu sabia que seu interesse de pesquisa estava devidamente implicado de sua trajetória e que poderia ser uma experiência de incentivo à realizações acadêmicas ou mais uma experiência esvaziada de sentidos a ser protocolarmente cumprida. Apesar de muitas vezes confrontarmos os moldes tradicionais vivenciados no espaço universitário, precisamos tecer autoconfiança e autoria, na construção de segurança em nós

mesmas e em nossas ideias. Mesmo o tempo inteiro pendendo a nos pôr em dúvida, é sabido que a educação para liberdade começa em nós.

Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos. Isso vale especialmente para os alunos. Antes de tentarmos envolvê-los numa discussão de ideias dialética e recíproca, temos de ensinar-lhes o processo. Dou aula a muitos alunos brancos e eles têm posições políticas diversas. Mas eles chegam à aula de literatura femininas afro-americanas e não querem ouvir discussões sobre políticas de raça, classe e gênero. Frequentemente reclamam: “Eu pensei que este curso era de literatura.” O que estão me dizendo, na verdade, é: “Achei que este curso seria dado como qualquer outro curso de literatura que eu já fiz, apenas substituindo os escritores brancos do sexo masculino por escritoras negras do sexo feminino.” Eles aceitam a mudança no foco de representação, mas resistem a mudar as maneiras como pensam sobre as ideias. Isso é ameaçador. É por isso que a crítica do multiculturalismo busca fechar de novo a sala de aula – deter essa revolução em como sabemos o que sabemos. É como se muita gente soubesse que o enfoque das diferenças tem o potencial de revolucionar a sala de aula e não quisesse que a revolução acontecesse. (HOOKS, p. 193, 2017)

Por fim, vale sublinhar que o multiculturalismo para além do conceito em si, aparece por toda esta monografia. Não em horizontalidade de todas as culturas, mas na crença profunda sobretudo nas culturas historicamente marginalizadas e em suas grandezas para a composição de uma comunidade de aprendizado. Acreditando que como nos disse a Estação Primeira de Mangueira no último carnaval: “Brasil chegou a vez, de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês”. Falemos e ouçamos!

Amor

O tema amor comumente entra no conjunto de pautas a ser discutido na esfera privada, como um aspecto que nada tem a ver com circunstâncias estruturais que permeiam toda a nossa vida. Como se fosse um campo impenetrável, por exemplo, por relações de opressão. Quando avançamos um pouco mais no debate, ainda assim nos pegamos pensando então e somente o amor romântico, afetivo-sexual, vendido pelos filmes, pelas telenovelas, por fundamentalismo religioso, pela publicidade, entre outros canais que não nos levam a uma reflexão mais profunda sobre amar e ser amada ou sobre o amor nos diferentes cantos da vida. Mais uma pauta, assim como a linguagem, recorrente no pensamento de feministas negras e de hooks em especial, refletindo uma pedagogia profundamente amorosa e sobretudo o lugar do amor na luta por libertação.

Em “Vivendo de Amor” (2010) hooks reflete o sentimento junto aos efeitos do período escravocrata e as consequências disso na vida de muitas mulheres negras. Em “Ensinando a Transgredir” (2017) a pensadora nos faz pensar sobre a paixão pelo aprender, por

conhecimento, por ideias, ao falar sobre Eros e erotismo em sala de aula. Já em seu artigo “O amor como a prática da liberdade” (2019) a teórica feminista nos reafirma a importância de refletirmos o amor como algo político, incluindo-o no confronto aos sistemas hegemônicos indicando que “enquanto nos recusarmos a abordar plenamente o lugar do amor nas lutas por libertação, não seremos capazes de criar uma cultura de conversão na qual haja um coletivo afastando-se de uma ética de dominação.” (HOOKS, 2019, *site* Enugbarijo)

Como de costume, também ao falar de amor, hooks se incorpora com inteireza ao debate. Mesclando suas experiências pessoais com seus estudos teóricos e filosóficos acerca do tema. Em “Tudo sobre o amor: novas perspectivas” (2020), o primeiro livro de uma trilogia, hooks aprofunda o que já vinha abordando nas escritas anteriores. Falando sobre o amor em diferentes âmbitos da vida e nos desafiando a pensar uma educação que não corrobora com o imaginário esvaziado de amor ou até mesmo com a continuação de ciclos de violência camuflados de qualquer outra coisa. Ao referir-se ao ambiente familiar, nos coloca um contexto denso, doloroso e íntimo para muitas de nós:

A grande maioria de nós vem de famílias disfuncionais nas quais fomos ensinados que não éramos bons, nas quais fomos constrangidos, abusados verbal e/ou fisicamente e negligenciados emocionalmente, mesmo quando nos ensinavam a acreditar que éramos amados. Para a maioria das pessoas, é simplesmente ameaçador demais aceitar uma definição de amor que não nos permitiria mais identificar o amor em nossas famílias. Muitos de nós precisamos nos apegar a uma ideia de amor que torne o abuso aceitável ou que ao menos faça parecer que, independente do que tenha acontecido, não foi tão ruim assim. (HOOKS, 2020, p. 48)

Ao seguir com a leitura lembrei que muitas de minhas colegas de curso, ao longo da graduação, em especial nas disciplinas de didática ou de psicologia, se comoveram e envolveram-se com projetos e estudos acerca de uma educação significativa, de afetividade e educação, sobre o reconhecimento de “emoções e sentimentos no processo formativo”, entre outros mares que navegam o afeto, contudo, avaliei que até então não havia lido nada parecido. É como se estivéssemos vendo alguns pontos, mas sem uma ideia real do quão profundo é o que estamos tentando compreender. Se considerarmos, por exemplo, a importância da parceria família-escola na sustentação de uma comunidade escolar e nos processos formativos de crianças e adolescentes em especial, é tranquilamente possível imaginarmos uma reunião de responsáveis onde temos como ponto de partida a citação acima compartilhada. Onde muitas famílias aprenderam e reproduzem os moldes apontados por hooks.

A escritora, dançarina e poeta Maya Angelou, já no prólogo de seu livro “Mamãe & Eu & Mamãe” (2019) nos faz refletir o lugar do amor na construção de vínculos saudáveis, e nos

demonstra ao contar sua história, que apesar dos sistemas colocados também o amor nos possibilita um caminhar de plenitude e de expansão do ser, de autoestima, atrevimento e transgressão, de educação para a liberdade. Ela nos diz que:

Com frequência me perguntam como consegui vir a ser o que sou. Como eu, nascida negra num país branco, pobre numa sociedade em que a riqueza é adorada e buscada a todo custo, mulher em um ambiente que apenas grandes embarcações e locomotivas são favoravelmente descritas com o pronome feminino – como consegui tornar-me Maya Angelou? (...) Eu sabia que me tornara a mulher que me tornei por causa da avó que eu amava e da mãe que vim a adorar. O amor das duas me instruiu, educou e libertou. (ANGELOU, p. 7, 2019)

O contraste existente entre o fragmento de hooks e de Angelou nos mobiliza a refletir e sentir que temos escolha. Enquanto mães, filhas, irmãs, amigas, primas, estudantes e, sobretudo, enquanto pedagogas, podemos optar por ramificar pedagogias que vão de encontro a negligência de subjetividades ou, por romper com o que muitas vezes até aqui condicionou nossa formação pessoal, social e profissional.

Essas palavras foram escritas por O’Neal LaRon Clarck em 1987. Tínhamos uma relação apaixonada de professora e aluno. Ele tinha quase dois metros de altura; me lembro do dia em que chegou atrasado na aula, foi direto à frente da sala, me pegou no colo e girou comigo. Todos riram. Eu o chamei de “bobo” e ri. Ele fez isso para se desculpar por ter se atrasado, por ter perdido uns poucos momentos de paixão em aula. Assim, levou seu próprio momento. Eu também adoro dançar. E assim dançamos rumo ao futuro como camaradas e amigos, ligados por tudo quanto havíamos aprendido juntos na classe. Os que o conheceram se lembram de quando ele chegava cedo na sala e fazia imitações cômicas da professora. Ele morreu inesperadamente no ano passado – ainda dançando, ainda me amando, agora e para sempre. (HOOKS, p. 261, 2017)

Seja debatendo o amor em si ou constituindo práticas educativas que encontram ou ao menos vislumbram eros e êxtase no desejo de aprender e de lecionar, práticas que nos deixem confortáveis para estar no mundo, com ele e apesar dele. Para dançar em meio às estruturas.

CAPÍTULO 3 – Ensino, pesquisa e extensão universitária: a inserção dos estudos no cotidiano

O estágio: observar e participar

Desde o momento inicial da graduação, há uma preocupação entre tantas, sempre presente nas rodas de estudantes: o cumprimento dos estágios obrigatórios e das 375 horas de extensão. Por muitas vezes o corpo discente aponta a academia com um espaço extremamente

teórico e as limitações desse formato, porém, é comum também confrontarmos as obrigações práticas e seus arranjos. Já que, considerando o foco da presente pesquisa e assim reconhecendo o perfil discente de Pedagogia, não é simples equilibrar trabalho, aulas, projetos de extensão, estágios obrigatórios e ida e volta para casa, todos os dias. Não é fácil fisicamente, emocionalmente e financeiramente, sobretudo pensando refeições e passagens.

Apesar dos malabarismos necessários, não foi difícil perceber o porquê tantas professoras de práticas de ensino reforçam a importância dos estágios, sendo esse um espaço de observação e participação. Vale sublinhar ainda, que as disciplinas práticas contam com 160 horas, sendo 100 para o estágio obrigatório em escolas previamente selecionadas pela universidade e 60 para as aulas, no espaço universitário. Pude conferir a pertinência dessa etapa formativa cotidianamente como estudante e posteriormente, como monitora de Prática de Ensino de Educação Infantil, acompanhando as 4 professoras da equipe que ministram essa disciplina, outra experiência a ser compartilhada e refletida no presente trabalho.

Já com o olhar atento as dinâmicas de gênero, raça e classe na educação, fazer os estágios de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de Educação Infantil (EI) no mesmo semestre, foi algo que de súbito me fez refletir essas implicações nas pontas, ou seja, como essas interseções se dão com crianças e bem depois, para sujeitos que muitas vezes não puderem gozar desse direito da educação formal na infância ou, pior, até puderam, mas desistiram inclusive por consequência de um sistema escolar que apesar de suas potencialidades na construção de emancipação, por vezes expõem crianças e famílias inteiras. Sendo importante apontar que ter tido a docência de duas professoras negras nas respectivas disciplinas impulsionava minhas observações.

Apesar desses olhares para as duas experiências de estágio, optei por focalizar a experiência com a educação de crianças, pelo histórico aqui exposto a partir da disciplina “Concepções e práticas de Educação Infantil”, então ministrada pela mesma professora negra que compõe a equipe de Educação Infantil da UFRJ, refletindo a relação entre as crianças e também a atuação docente. Tendo em vista que:

Vale destacar a importância dos estudos sobre crianças negras e Educação Infantil, no Brasil, considerando que a pouca abordagem teórica sobre esses sujeitos expressa o lugar não hegemônico que a preocupação com a criança negra ocupa na pesquisa educacional e no cotidiano escolar, mesmo nas instituições educacionais nas quais ela é maioria. Esse lugar subalterno impacta os currículos, os quais não são pensados e orientados para atender à especificidade racial dessas crianças e nem para compreender como o racismo se faz presente na Educação Infantil, não somente nas relações interpessoais entre as crianças pequenas, mas também na relação entre educadora/educador e criança negra, no trato da corporeidade negra nas instituições de Educação Infantil, na relação com a família e na abordagem pedagógica. Assim,

construir práticas pedagógicas e rever os currículos da Educação Infantil para que a questão racial e o lugar da criança negra ocupem centralidade é uma urgência. (GOMES, 2019, p. 1022)

Nas experiências de campo no estágio da Educação Infantil, muitas situações me saltavam aos olhos e a verdade é que inúmeras vezes me surpreendi e não soube o que fazer, então eu levava o ocorrido para a sala de aula da faculdade, onde discutíamos coletivamente, e assim me fortalecia para intervir em situações futuras ou até mesmo colocar propostas pedagógicas em diálogo ao que ocorrera, numa parceria com a professora regente.

Numa dessas experiências, seguíamos para uma outra sala onde veríamos a apresentação da “dona baratinha”, quando na porta fui cercada por três crianças negras que com seus braços apontados para mim, para que eu pudesse conferir, me disseram meio ao mesmo tempo que uma delas era da cor da dona baratinha e que as outras duas eram mais claras, que eram inclusive mais claras que eu. A verdade é que elas não eram mais claras, havia ali um tímido degradê, ao pé que a colocada como mais retinta disse: “eu não sou mais escura, não”. A situação ocorreu tudo num passo só, ligeiro. Falaram e caminharam para ver a apresentação, e eu fiquei ali na porta espiando a “dona baratinha” pintada de marrom, as crianças, e a cor de meu próprio braço.

Num outro momento, entrávamos numa discussão recorrente entre crianças negras: o cabelo. Eu me via diante de um clássico comentário acerca do desejo de não se ter o “cabelo assim”, crespo, mas um “igual o da boneca, amarelo e liso”. Dessa vez, me sentia um pouco mais preparada e perguntei se mais alguém da roda que estávamos gostaria de ter o cabelo como o da boneca e se sim, por qual motivo. Algumas crianças disseram que não, que gostavam de seus cabelos. Outras disseram que sim, que dava pra fazer mais penteado, que era melhor de mexer, mais bonito. Conversamos um pouco mais sobre esses desejos e cabelos, mas eu sentia muita insuficiência em minhas intervenções. E eu me lembrava da professora Núbia me dizendo durante as discussões em sala, que era preciso intervir, acolher o conflito e não silenciar, compreendendo que muitas profissionais de educação, às vezes, agem mais na vigilância do que no confronto a efeitos do racismo estrutural no espaço escolar.

Uma terceira lembrança e anotação do caderno de campo, se fez no dia em que brincávamos, eu e as crianças de montar uma livraria. Tínhamos algum tempo até a hora da saída e estávamos reorganizando a sala para o que seria uma noite de autógrafos, quando as crianças foram decidindo quais “tarefas” iriam cumprir: “eu vou ser o caixa!”, “eu vou ser o segurança!”, “eu vou ajudar o segurança!”, “eu vou arrumar os livros!”. Não me contive. Antes que o próximo pudesse se incluir, perguntei: “mas gente, tem um monte de outras coisas

pra ser. Quem escreveu o livro? Quem quer ilustrar? Que é a pessoa que faz os desenhos. Nós teremos muitos autores...”. Eles me olharam com uma cara de “gostamos da sua ideia” e começamos então a pensar no que mais queríamos fazer no nosso lançamento. A verdade é que não faz muito tempo que eu soube que posso entrar numa livraria e abrir qualquer livro, posso inclusive lê-lo e não comprá-lo. A verdade é que ainda hoje não me parece um lugar confortável, mas já me sinto melhor que antes. A verdade é que a turma contava com ilustradores e autores incríveis, e ao final de minha experiência de estágio fizemos nosso livro coletivo para FLAM a *Feira Literária do Espaço de Desenvolvimento Infantil Aníbal Machado*, onde realizei o Estágio Curricular Obrigatório da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

A breve seleção de memórias aqui compartilhada, vivenciadas em apenas quatro meses de estágio obrigatório, reafirma a importância de nos comprometermos desde nossa formação docente com a construção de uma educação democrática e emancipadora e necessariamente contra hegemônica. O depoimento de uma outra entrevistada, Lia Ferreira em entrevista concedida para a elaboração do artigo já citado anteriormente de Santos e Gomes (2021) sobre as dimensões raciais na profissionalização, contribui com a elucidação de como os sistemas de opressão estão constantemente presentes no espaço da EI. A Agente de Educação Infantil nos diz que:

“A minha memória da minha escola, na década de 1980, precária, na qual a gente não tinha atenção, só tinham atenção as crianças que eram mais claras, era uma realidade. Que eu saí dessa creche, com 5 ou 6 anos, então, são coisas que eu tenho na minha memória. (...) Então, eu procuro fazer de forma diferente. Eu elogio a todas, eu abraço a todas, eu procuro ter esse olhar e perceber o meu contexto. Quem são as minhas crianças? (...) Quando eu trabalhava na Cidade de Deus, e na Cidade de Deus nós temos um número maior de crianças negras, já nos bairros de Rio das Pedras, por conta da veia nordestina, tem uma mestiçagem maior. Na Cidade de Deus, não, as crianças são negras, mesmo, todas. E ao contrário do que muitas pessoas pensam, super hiper bem cuidadas. As crianças que são do rio, que moram na beira do rio, é que eram crianças de risco social. (...) Quando eu trabalhava lá, eu percebia que as crianças do rio, quando era hora do banho, começavam a chorar, eles choravam, eles choravam, eles choravam... E tinham uns irmãos que a mãe tinha abandonado e o pai tomava conta, eles tinham uma secreção no ouvido, assim, mas é daquela bem... Aí ninguém queria chegar perto dessas crianças. Quando chegava a hora do banho a menina gritava, ela chorava muito... me veio uma intuição: pega o balde e bota a caneca. Botei o balde, botei a caneca e ela ó... sozinha. Ela tinha medo do chuveiro. Não tem água encanada. Então, você precisa ter essa percepção”. (p. 139, p. 140)

Em linhas gerais o estágio obrigatório em Educação Infantil me possibilitou a sabedoria prática que eu precisava e o fortalecimento para seguir estudando o que eu havia iniciado em “Concepções e Práticas de Educação e Infantil” e posteriormente, aprofundado em “Intelectuais Negras”, e mais especificamente ao me debruçar no pensamento de hooks. Sendo

importante ressaltar que toda a turma trazia semanalmente percepções de raça e racismo nos espaços de estágio, fosse no berçário, no maternal ou na “pré-escola”. Brincávamos alegres que nossa turma parecia um quilombo, e não por acaso nos sentíamos plenamente à vontade para colocar nossos apontamentos para a professora Núbia e para o coletivo que compunha a turma na universidade, nos parecia um ambiente seguro e fértil, apesar das dores ali compartilhadas. Conscientes de que:

Pensar é uma ação. Para todas as pessoas que pretendem ser intelectuais, pensamentos são laboratórios aonde se vai para formular perguntas e encontrar respostas, o lugar onde se unem visões de teoria e prática. O cerne do pensamento crítico é o anseio por saber – por compreender o funcionamento da vida. Crianças têm, organicamente, predisposição para o pensamento crítico. Ultrapassando as fronteiras de raça, classe social, gênero e circunstância, crianças entram no mundo do maravilhamento e da linguagem preenchidas pelo desejo do conhecimento. (HOOKS, 2020, p. 31, p. 32)

Por fim, vale sublinhar que as experiências aqui expostas estão inseridas no contexto da escola pública, onde conforme colocado temos uma maioria de crianças pretas e pardas, tal como a maioria da população brasileira. Se consideramos a complexidade das relações raciais em escolas privadas, de classe média e elite, situadas na zona sul do Rio de Janeiro, onde o número de crianças negras é nitidamente menor, e, situações de racismo certamente, podem aparecer de forma ainda mais evidente. Seja com pessoas negras materialmente privilegiadas ou com bolsistas.

Formulando um projeto de extensão

Para além do temor inicial quanto ao cumprimento da carga horária de extensão, já comentado anteriormente, existe um processo de assimilação da importância da extensão universitária para quem se forma, para o público externo, para a popularização da universidade e para a sociedade como um todo. Dúvidas simples como, por exemplo, não poder cumprir toda a carga horária em um mesmo projeto extensionista nos tomam tempo e esgaçam nossa perspectiva de formação.

É envolta desse cenário, cercada de incertezas, porém, com uma experiência frutífera no Espaço de Desenvolvimento Infantil Aníbal Machado, que no “II Seminário Docência da Educação Infantil: experiências no estágio obrigatório”⁵, após apresentar um trabalho, questiono e convido a mesa a pensarmos coletivamente ações pedagógicas antirracistas nos espaços em que temos inserção. Já que até então muitas falas apontavam situações de incômodo

⁵ Espaço idealizado pelas professoras de Prática de ensino, que tem como público as escolas parceiras, professoras e estudantes de Pedagogia, visando a discussão das aprendizagens do estágio obrigatório em Educação Infantil.

quanto a negligência do debate sobre relações raciais na Educação Infantil, tendo como efeito a solidão de muitas professoras negras que tentavam um trabalho de confronto à ordem posta. De alguma maneira, apesar de suar frio ao me inscrever para a fala e ao pegar o microfone, eu já sabia que “as pessoas de classe trabalhadora que estão na academia adquirem poder quando reconhecem que são agentes, reconhecem sua capacidade de participar ativamente do processo pedagógico”. (HOOKS, 2018, p. 243)

Apesar das poucas mulheres negras no auditório, o incômodo não era pequeno, e assim fechamos a noite instigadas a não mais discutir raça na Educação Infantil de uma perspectiva marginal ou individualizada. Sobretudo a professora Núbia, que à época já era uma referência para estudantes negras que buscavam suas aulas sedentas por discussões racialmente implicadas. Meses depois, nascia o projeto de extensão “Educação Infantil e Relações Raciais: narrativas positivas e potentes da cultura afro-brasileira e africana”, idealizado e coordenado pela professora Núbia, a partir de inquietações pessoais e profissionais, e da confiança advindas das estudantes que lhe cercavam entre elas, eu, como integrante da elaboração do projeto, juntamente com as professoras da educação básica.

O projeto realizado pelo GEERREI, Grupo de Estudos e Extensão em Relações Raciais e Educação Infantil é o primeiro projeto da Universidade Federal do Rio de Janeiro a discutir relações raciais e educação infantil. Pensado ainda, na tentativa de facilitar a extensão universitária para estudantes não somente interessados na abordagem como também com dificuldades de compor projetos majoritariamente diurnos, planejando assim seus encontros e reuniões para o turno da noite.

Devido às limitações ocasionadas pela Pandemia de Covid-19, o projeto segue com encontros virtuais de promoção e maior aprofundamento teórico, para ampliação do repertório sobre autores negros, articulando estudos da Infância e da Educação Infantil, estudos feministas e de gênero, e de relações raciais. Composto por graduandas, mestras doutorandas, professoras de escola pública e privada, sem deixar de olhar para práticas pedagógicas na EI, mas à espera do momento oportuno e seguro, após o avanço da vacinação, para seguir junto às trincheiras da Educação Infantil nos espaços escolares.

A primeira leitura feita pelo coletivo fora justamente o “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” (2018), e mais uma vez pude perceber os efeitos do pensamento de hooks na formação docente. Tendo sido uma leitura inédita para a maioria do grupo, o livro gerou debates acalorados e comprometidos com o desatar de nós, que refundaram não somente as práticas pedagógicas ali discutidas, mas as próprias noções de mulheridade e negritude, conforme enfatizado por uma das participantes, que no encontro de fechamento da

leitura compartilhou “o ensinando a transgredir fez eu me repensar não só enquanto professora, mas enquanto estudante, enquanto mulher negra”.

O GEERREI, é a todo momento um espaço de construções singulares de aprendizado e protagonismo, onde desde sua formulação não temos dúvidas quanto a importância das contribuições advindas de grupos subalternizados, onde falamos com tranquilidade em primeira pessoa sem o receio de duvidarem de nosso rigor teórico acerca das leituras e análises feitas. Contrapondo o sentimento comum ao espaço universitário, que nos ocorre quando ouvimos estudos sobre as classes trabalhadoras, por exemplo, sem que possamos estar confortáveis para colocar nossas contribuições, mesmo quando nos vemos como objetos de pesquisa. O que reitera reflexões colocadas anteriormente acerca da voz e de tornar-se sujeito.

Um dos aspectos menos compreendidos dos meus escritos sobre pedagogia é a ênfase na voz. Achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de contar - achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos. É disso que muitos professores universitários têm medo. Tive um momento difícil no semestre passado no City College, no meu seminário sobre Escritoras Negras. Na última aula, falei com os alunos sobre a contribuição que cada um deles havia dado à sala; mas, quando falaram, eles me mostraram que nosso curso os tinha deixado com medo de fazer outros cursos. Confessaram: “Você nos ensinou a pensar criticamente, a desafiar e a confrontar, e nos encorajou a ter voz. Mas como podemos fazer outros cursos? Nesses cursos, ninguém quer que nós tenhamos voz!” Essa é a tragédia de uma educação que não promove a liberdade. E as práticas de educação repressivas são mais aceitáveis em instituições do Estado que em lugares como Oberlin ou Yale. Nas faculdades privilegiadas de artes liberais, é aceitável que os professores respeitem a “voz” de qualquer aluno que queira apresentar um argumento. Muitos alunos dessas instituições se sentem dotados de um direito - sentem que suas vozes merecem ser ouvidas. Mas os alunos de instituições públicas, a maioria deles de origem trabalhadora, chegam à faculdade supondo que os professores entendem que eles não têm nada de bom a dizer, nenhuma contribuição valiosa a apresentar para uma troca dialética de ideias. (HOOKS, 2017, p. 199)

Objetivamente, a experiência com o GEERREI, para além de cada encontro, me fez transitar do lugar de participante de projetos de extensão para junto a uma professora e a demais colegas, me inserir como formuladora de um projeto de extensão na UFRJ. Ninguém me pegou pela mão para dizer que isso era possível, os estudos me apontaram que era, algumas professoras me mostram que é, e assim foi, e que assim seja para tantas outras estudantes que muito têm a contribuir com o espaço acadêmico, com seus próprios processos formativos e com a formação das que estão por vir. Aprendamos a transgredir.

Monitoria

Estive por dois anos monitora da “Prática de Ensino em Educação Infantil”, alternando a assistência à quatro professoras, como já mencionado anteriormente. Apesar de ao longo da

construção desta monografia perceber melhor como caminhei nesta direção, até então o motivo mais aparente era sem dúvida alguma a bolsa oferecida, no valor de R\$ 400,00. Em nenhum momento inicial me ocorreu tamanho aprendizado que de fato se sucedeu ao longo de quatro períodos, tempo máximo para o exercício do cargo. Num panorama mais geral das tarefas, segundo o Programa de Monitoria publicado no site Faculdade Educação:

Nas disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação, a monitoria é compreendida como uma complementação da formação dos alunos de licenciatura, que objetiva despertar o interesse pela docência, possibilitar a ampliação dos seus saberes docentes e aproximar os futuros professores das questões da prática, por meio do seu envolvimento nas atividades ligadas ao ensino de determinada disciplina. Nessa perspectiva, a monitoria deve envolver os alunos em diferentes experiências, por meio da co-participação destes nas diversas funções, atribuições e etapas de planejamento que fazem parte da docência – estudo, seleção, organização e implementação das atividades das disciplinas em que são monitores.

A escolha da disciplina em si advinha do fato de eu ter anteriormente me saído bem ao longo de todo o período e assim sentir segurança para passar na prova de seleção, sobretudo, do desejo de seguir com a lupa das relações raciais na educação. Entendendo que estar ao lado da professora Núbia, reconhecida entre o corpo discente pela abordagem interseccional na Educação Infantil, experiência que eu já havia visto de perto enquanto estudante, iria ao encontro das minhas pretensões acadêmicas.

De todos os momentos abarcados pela monitoria, do falar com as estudantes, do envio de material por e-mail, da discussão sobre ou observação do programa da disciplina, da participação em reuniões de planejamento feitas pelas professoras responsáveis, entre outros espaços, o principal momento de atenção era o da sala de aula. Onde novamente, assim como nos estágios obrigatórios, nos encontramos podendo participar e observar.

Nesse sentido, olhar para a docência muito me interessava, perceber como um mesmo programa de curso, por exemplo, se efetiva de diferentes maneiras a depender da docência e/ou da turma que faz parte dele. Ainda assim, me valia sobretudo olhar para as estudantes, perceber seus corpos em sala, como chegavam, suas expressões e disponibilidade para a proposta de aula. Quem havia lido, quem participava, quem sentia-se confortável com o exercício da fala, o que apontavam, suas articulações com as leituras sugeridas, entre outros, entre movimentos mais explícitos e detalhes.

Era olhando para isso que eu percebia que apesar de termos turmas formadas por mulheres em sua grande maioria, era costumeiro que nos trabalhos em grupo, os homens regessem a apresentação. Que apesar de aparecerem muitas falas sobre relações raciais e lei 11.645 na Educação Infantil, sobretudo nas aulas da professora Núbia, ao final da disciplina

quando as estudantes precisam fazer uma regência no espaço do estágio, são poucas as que pensam sua sequência didática a partir de uma abordagem antirracista. Que mesmo sendo uma disciplina de prática, onde por vezes se discute o que fora vivenciado no estágio, muitas estudantes demonstram receio com não apenas narrar o que foi visto, mas de justamente refletir o que os olhos viram.

Ainda olhando para as turmas, vi estudantes dos grupos da professora Núbia lendo menos textos e acreditando que ela os compreenderia, por entender mais particularmente a realidade e as dificuldades que atravessavam suas trajetórias acadêmicas. Quando na verdade tivemos inúmeras conversas e rearranjos para a garantia de que as discussões feitas em sala fossem pautadas pelo cotidiano no estágio, por suas experiências de vida mas, sem dúvida também pela bibliografia indicada. O que me lembrava o debate proposto por hooks quando ela diz:

Quando entrei na minha primeira aula como professora universitária e como feminista, tinha muito medo de usar a autoridade de modo a perpetuar o elitismo de classe e outras formas de dominação. Com medo de abusar do meu poder, fingia que não existia diferença de poder entre os alunos e mim. Foi um erro. Mas foi só quando comecei a questionar meu medo do “poder” – o modo pelo qual o medo se correlacionava com minhas próprias origens de classe, onde eu vira tantas vezes as pessoas dotadas de poder social coagirem, maltratarem e dominarem as que não tinham esse poder – que comecei a entender que o poder não é negativo em si. Dependia do que se faz com ele. Cabia a mim criar meios construtivos dentro do meu poder profissional, exatamente por estar ensinando dentro de estruturas institucionais que afirmam ser aceitável usar o poder para reforçar e manter as hierarquias coercitivas. (HOOKS, 2017, p. 249)

As percepções até aqui levantadas se deram no contexto presencial, antes da pandemia do Coronavírus, que nos obrigou a experiências de aula remotas. A partir de 2020, depois de alguns meses com as aulas paradas, retomamos com o Período Letivo Excepcional (PLE) e na sequência com os períodos regulares, também remotos. Quando as observações ganharam outros tons. Quando tínhamos total lucidez quanto à universidade não poder permanecer parada, especialmente tendo em vista os ataques feitos à ciência, porém, sabíamos também das insuficiências do ensino remoto e de como as disciplinas de prática em especial perderam e perdem com esse formato.

Ao longo da pandemia, foram muitos os estudos que apontaram o aumento de violência doméstica, aumento do trabalho doméstico, redução na produção científica de mulheres (em especial mães), entre outros números que na verdade não são surpreendentes. Em meio a uma crise sanitária, política e social, se intensificou a fome, intensificaram-se os efeitos de um sistema racista e patriarcal. Coursar as disciplinas de estágio é comumente mais complexo que

as outras, desde a começar pelo cumprimento de sua carga horária. No contexto remoto essa complexidade só aumentou.

Sendo a Pedagogia esse curso com classe, cor e gênero, as estudantes muitas vezes acompanhavam as aulas de seus ambientes profissionais, o que já prejudicava alguma participação. Em outros momentos estavam com suas crianças, que também tiveram suas rotinas alteradas. Em outros, não podiam participar por estarem à postos no cuidado com algum parente. Para além, cumprir a leitura parecia um desafio ainda maior. Algumas estudantes ligavam seus microfones para falar e ouvíamos mais a família ao fundo, no que essas mesmas estudantes pediam desculpas e voltavam ao silêncio. Por muitas aulas, ouvia-se por uma maioria esmagadora do tempo somente as falas das professoras.

De todos os elementos aprendidos com a experiência da monitoria, enquanto estudante-trabalhadora e cotista, o que mais me intrigou foram os desafios da criação de vínculo, de generosidade, reconhecimento do outro e respeito entre as pessoas, diariamente. Me pensando docente, de como lecionar com compromisso insurgente, ritmo, amor e poesia.

Um Movimento Social de Educação Popular

A Rede Emancipa de Educação Popular é um movimento social, que atua hoje nacionalmente, do norte ao sul do país. É muita gente se articulando para efetivar as frentes de atuação, que apesar ter como principal articulação cursos pré-universitários populares, se faz presente também na e pela socioeducação, Educação Infantil, Universidade Emancipa, Emancipa Esportes, Educação de Jovens e Adultos, em ocupações de moradia, Escola Emancipa e mais recentemente através de campanhas de solidariedade no recebimento e distribuição de alimentos e quites de higiene, em virtude da Covid-19. O Emancipa é, também, projeto de extensão da UFRJ.

Durante dois anos pude atuar mais fortemente e de maneira contínua como integrante deste movimento, que hoje atuo mais pontualmente. À época, atuando em diferentes espaços, mediando círculos de cultura nos cursos e na unidade do DEGASE, na Ilha do Governador; pensando a comunicação; contribuindo com a coordenação estadual; coordenando o Emancipinha, o projeto de EI no Morro dos Macacos, em Vila Isabel; e formulando o primeiro espaço da Escola Emancipa, que visava a formação de quadros políticos para o movimento social e para que se sentissem seguros em organização popular de modo geral, a começar por seus territórios.

Ao longo da graduação temos uma disciplina chamada “Educação Popular e Movimentos Sociais”, e é muito curioso já que considerando o perfil do corpo discente, não

chegamos à universidade com compreensões muito lúcidas sobre a composição e atuação de movimentos sociais. Considerando ainda que, historicamente, o que a grande mídia faz é na verdade contribuir com a marginalização dessas pessoas, desses coletivos que buscam garantir direitos básicos como moradia e terra, por exemplo, que buscam uma vida um tanto mais digna e justa. E acredito que mesmo sendo uma disciplina única, trata-se de um espaço importante para desmontarmos esse imaginário criado a partir da mídia tradicional, mas nada se compara a estar em um movimento social.

Não se trata aqui de homogeneizar essas experiências de atuação ou, ainda, de pensar a militância organizada como algo perfeito, pelo contrário, há de se reconhecer um tanto de contradições, limitações, reproduções de comportamentos de dominação e por vezes sofrimento emocional e psíquico. Não por acaso, se lemos feministas negras, por exemplo, vemos seus apontamentos de insatisfação com muitas mulheres brancas que não reconheciam a raça como um elemento importante para pensar gênero. Isso ocorre com muitos outros movimentos na história e, no Emancipa, não seria diferente. Ainda assim, também nas insuficiências, aprendemos. Aprendemos inclusive a confrontá-las e assim avançar individual e coletivamente.

É como se o ensino universitário nos levasse a refletir profundamente aspectos de nossa formação e do mundo, contudo, em muitas medidas nos distanciando de nossas famílias, de nossos territórios e de tantas realidades brasileiras. Ao passo que a luta organizada quando se pretende radical, não podendo ocorrer com os olhos distantes da concretude a ser alterada, pode te colocar em situações de confrontos familiares, por exemplo, mas sempre te lembra do porquê existe o coletivo, dificultando um pouco mais que nos percamos ao longo do caminho.

No livro “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo” (2011), Paulo Freire compartilha o discurso do até então comissário de Educação do país, no contexto de independência e luta por libertação nacional vivenciado da década de 70, que ainda hoje muito representa o papel de uma Educação Popular e de construções coletivas:

O ensino básico, de seis anos, com dois ciclos, e que se pretende universalizar em função das possibilidades do Partido e do Estado, se propõe uma formação fundamental, indispensável à participação consciente de qualquer cidadão ou cidadã na criação e no desenvolvimento da nova sociedade. (...)

Não se trata, pois, de um ensino que se dá numa escola que simplesmente prepara os educandos para outra escola, mas de uma educação real, cujo conteúdo se acha em dialética relação com as necessidades do país. O ato de conhecimento posto em prática por uma tal educação se dá na unidade da prática e da teoria, por isso mesmo não pode prescindir, cada vez mais, de ter no trabalho dos educandos e dos educadores sua fonte. (...)

Os valores que esta educação persegue se esvaziam se não se encarnam e só se encarnam se são postos em prática. Daí que, desde o primeiro ciclo deste nível de ensino, o de quatro anos, participando de experiências em comum, em que se estimula a solidariedade social e não o individualismo, o trabalho baseado na ajuda mútua, a criatividade, a unidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, a expressividade, os educandos irão criando novas formas de comportamento de acordo com a responsabilidade que devem ter diante da comunidade. (FREIRE, 2011, p. 65, p. 66)

A construção coletiva nos ensina antes de tudo uma história viva, em movimento, feita por muitas mãos, por muita gente. Num sistema capitalista e com avanço corrosivo do neoliberalismo, que reforça devaneios da meritocracia e do individualismo, não teria como não ser desafiador compor lutas organizadas por movimentos coletivos, movimentos sociais, frentes, entre outros formatos, mas, ainda assim, se faz necessário e esperançoso. Considerando que estamos no mundo, com ele e apesar dele.

Há algumas dimensões possíveis para compreendermos a pedagogia dos movimentos sociais. Como me diz minha mãe, dona Ligia, “a cabeça pensa onde o pé pisa”. Acredito eu, que, compor um de Educação Popular fez ainda mais diferença em minha formação. Uma coisa é entender e ser a favor da greve dos caminhoneiros, outra bem distinta é dialogar com a população acerca disso. Uma coisa é se opor a redução da maioria penal, outra bem diferente é conversar com adolescentes e jovens em privação de liberdade sobre o que está por trás dessas políticas e ouvir como eles se veem nisso. Uma coisa é discutir Educação Infantil na universidade, outra imensamente desafiadora é a partir da Educação Infantil organizar círculos com as mães, para debatermos as condições de vida colocadas para elas e para suas crianças no sistema vigente. Uma coisa é você avaliar e discutir candidaturas e parlamentares, outra imensurável é construir uma campanha eleitoral e eleger a vereadora mais jovem da cidade de São Paulo, Luana Alves, uma mulher negra, socialista, com a cara do movimento, feminista e trabalhadora da saúde.

Somente na escrita do presente trabalho, li e ouvi a professora Nilma Lino Gomes sobre sua obra “O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação” (2017), que nos leva a refletir os impactos de movimentos sociais nas mudanças de currículo e de políticas públicas educacionais, entre outros aspectos pertinentes e próprios de acúmulo, formulação e composição do movimento negro brasileiro. Inclusive, lendo-a refleti que esta monografia poderia ter sido uma pesquisa sobre suas construções teóricas e a ausência de suas contribuições no curso de pedagogia. Contribuições essas que muito dialogam com “as novas” configurações do corpo discente universitário, com o atual cenário político nacional e com meus próprios anseios iniciais de acesso ao ensino superior. Sinto sobretudo que assim

borbulham muitas ideias para um possível mestrado onde construções coletivas não sejam uma pequena parte dos estudos, da pesquisa ou das práticas, mas o eixo na construção de pedagogias à brasileira que rumem para emancipação.

INQUIETAÇÕES FINAIS

Falar nunca foi algo tranquilo para mim. Minha mãe, uma mulher falante, que fala alto e sem receios se alguém está olhando-a, me causou vergonha e inveja muitas vezes. Eu pedia para ela falar mais baixo e ela respondia que não me pedia para falar mais alto, mesmo quando achava que era preciso. Não sei dizer exatamente quando comecei o temor pela fala, mas com certeza isso está no bojo da lista de “bons modos” que criei desde a infância, na relação com os padrões de meus pais, e posteriormente com os meus próprios, quando na adolescência iniciei a vida profissional. Inclusive, uma vez fui diretamente parabenizada, ouvi: “quero contratar mais pessoas como você, essas pessoas que vêm de onde você vem, mas elas precisam falar direito assim, sabe? Direito! ”. O tempo passou e fui me dando conta que na dúvida, apesar dos burburinhos de minha mente inquieta, era melhor ficar calada.

Assim, a escrita ganhou espaço em minha vida, como uma substituição da fala, como uma forma de expelir o que minha cabeça pensava e meu corpo sentia. Ingênua, cheguei ao ensino superior acreditando que a produção de textos não seria um problema, que eu aprenderia e expandiria, que eu estaria maior, mas na verdade o que me pediram foi que eu abrisse mão por completo dessa escrita em primeira pessoa, e tentando cumprir o esperado estive diminuída. O segundo passo parecia ser parar de pensar em primeira pessoa, como se isso não fosse, na verdade, um ponto de vista a meu favor, que privilegiava minha leitura e análise de mundo. Como se meus estudos sobre as classes trabalhadoras tivessem mais valor que minhas crônicas sobre o comportamento de subalternidade disfarçado de gratidão que os padrões de meu pai sempre esperavam da filha do porteiro. Como se nas duas abordagens, em suas diferenças, não houvesse convergência e a possibilidade de adição.

A construção desse trabalho monográfico, os efeitos de cada experiência aqui compartilhada e o impacto dos estudos feitos a partir de pensadoras negras, sela esse reencontro com o poder escrever, pensar e falar em primeira pessoa. Com poder existir no espaço acadêmico. Conhecer perspectivas de pesquisa narrativa, ativista, de história oral, entre outras vertentes que nos ensinam que podemos ser pesquisadoras com inteireza, sem precisar reduzir ou esconder essa ou aquela parte de nós, para que essa mesma parte apareça em estudos de

outrem como uma novidade, um estudo científico e aí, sim, importante e legítimo, se insere na transição de objeto a sujeito.

Ainda, é essa transição que me faz questionar: como seria se incluíssemos “Um defeito de cor” (2020) ao estudarmos a História do Brasil? Como seria se discutindo o pensamento de Paulo Freire, abordássemos mais sobre seu trabalho no contexto de independência de Guiné-Bissau, referenciado em Amílcar Cabral? Como seria se ao discutirmos nossas escritas incluíssemos as “escrevivências” exercidas e propostas por Conceição Evaristo? Como seria se ao debatermos práticas pedagógicas na Educação Infantil abordássemos iniciativas e perspectivas promovidas pela pedagoga Azoilda Loretto da Trindade? Como seria refletir o projeto político pedagógico da Escolinha Maria Felipa, localizada logo ali, em Salvador (BA) e não somente da Educação infantil construída na região de Reggio Emilia, na Itália? Como seria se ao estudarmos Currículo, refletíssemos a maneira como os movimentos sociais incidiram e incidem em políticas públicas educacionais e nos avanços que tivemos ao longo do tempo? Como será? Nós podemos.

Considerando o momento político que vivemos, faz-se importante sublinhar que não há aqui um questionamento quanto a pertinência do ensino superior público no Brasil, o convite que fica é refletirmos como a universidade pode não somente contribuir pessoal ou profissionalmente com discentes, mas, sobretudo, enxergar, se apropriar e abrir alas para as contribuições contundentes que estudantes fora do padrão tradicional universitário cotidianamente levam a universidade. E isso não se trata de mera bondade ou inclusão, trata-se de construções sólidas de conhecimento e comprometimento radical com a sociedade e com o tempo em que vivemos.

Relações de gênero, raça e classe estão a todo momento permeando nossas vidas, não estando ausentes dos espaços de educação escolar ou universitária, assim, caso não estejam sendo devidamente trabalhadas, atua-se em favor das concepções dominantes. Sendo importante sublinhar que há uma diferença grande e uma perda qualitativa se escolhemos, por exemplo, discutir a luta de classes conceitualmente sem confrontá-la pedagogicamente, sobretudo, sem que seja numa perspectiva diversa de criticidade e insubmissão das camadas populares. Trabalho esse que, infelizmente, hoje fica a depender da vontade, da experiência, da origem ou da cor da professora, por mais que todos esses fatores inegavelmente afetem quaisquer práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a concepção de educação de hooks aborda e expande práticas educativas para a construção de salas de aula que não tenham o confronto a desigualdades estruturais como temáticas ou aulas pontuais, como espaços de desconforto que precisam ser evitados ou tratados

friamente, como mais um objeto de estudo ao qual boa parte da turma não se sente à vontade para intervir. Pelo contrário, nos vemos e precisamos de tais eixos sempre presentes, como valores educacionais democráticos, como compromisso com justiça social e com uma formação docente comprometida com a sociedade brasileira. Olhando para a proposta educacional da teórica feminista podemos perceber lacunas presentes hoje no curso de Pedagogia, e, refletindo-as, construir caminhos de superação.

Por fim, a construção do legado da disciplina “Intelectuais Negras”, o que ela ensina para as demais disciplinas da UFRJ, não é somente – ainda que já seja muito - uma substituição de cânones, mas, outras formas de aprender e ensinar, saudável, vívida, democrática e crítica. É essa formação, pontapé para a presente monografia, somada a própria leitura de hooks, que me possibilita perceber que apesar da grandiosidade da feminista afro-americana, eu facilmente poderia ter discutido gênero, raça, classe e educação a partir das brasileiras Nilma Lino Gomes ou Conceição Evaristo. É ainda as ramificações dessa formação que me encorajaram a escrever com a professora Núbia Santos o artigo “Entre agentes e professoras de Educação Infantil: mulheres negras e as dimensões raciais na profissionalização” (2021), um forte fator de influência quando me sonho pesquisadora e em um futuro mestrado, investigando quem sabe movimentos populares de mulheres e as pedagogias que delas advêm.

Escrever esta monografia no contexto atual, ainda pandêmico, com tanta fome e indignidade nas ruas, dezoito anos após a implementação da lei 10.639 (atual 11.645) e com vinte anos de início da implementação de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, olhando para 2022 com muitas incertezas acerca de como serão as eleições presidenciais, com cortes e desvalorização da ciência justo (e não por coincidência) quando a pós-graduação começa a ser uma embrionária possibilidade para sujeitas como eu, a obrigatoriedade do trabalho de conclusão de curso, a alegria dessa realização e síntese formativa, o medo de não ter um emprego, entre tantos outros elementos, tudo isso, ganha muitos sentidos extras e ambivalentes. Em perspectiva de insubmissão e também em desespero, desânimo, angústia. Individual e coletiva. Contudo, como nos disse Conceição Evaristo em entrevista recente ao programa Roda Viva, sinto “essa esperança que é muito mais teimosia do que certeza”. O desejo de transgredir é maior, e precisa ser, sempre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2021.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte-MG: Letramento: Justificando, 2018.
- ANGELOU, Maya. **Mamãe & Eu & Mamãe**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019.
- DELPHY, Christine. **O inimigo principal: a economia política do patriarcado**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/wwwgKkcLrkZv5qgnF6kRQfXs/?lang=pt&format=pdf> Acessado em: 28/07/2021
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GOMES, Nilma. Lino. “**Raça e educação infantil: À procura de justiça**”. In: Revista e-Curriculum, v.17, n. 3, p. 1015-44, 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acessado em: 28/07/2021
- SANTOS, N. O.; GOMES, T. L.; Entre agentes e professoras de Educação Infantil: Mulheres negras e as dimensões raciais na construção da profissionalização. in: **História oral e educação antirracista: Narrativas, estratégias e potencialidades**. Org. CRESPO, Fernanda N.; LIMA, Thayara C. S. de; SILVA, Jéssika R. S. da; PEREIRA, Amilcar A. São Paulo: Letra e Voz, 2021.
- GONZALEZ, Lélia. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. In: Rios, F; Lima, M. (orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 75-93.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. - 2. ed. - São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.
- HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Pedagógico de Curso: curso de licenciatura em Pedagogia**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/08/PPC-atualizado-2014-2015.pdf> Acesso em: 15 ago. 2021.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2018. ILHÉU, Taís. A insubmissa voz de Conceição. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 2018. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-insubmissa-voz-de-conceicao/>. Acesso em 20 de setembro de 2021.

TIRIBA, Léa. **Buscando caminhos para a pré-escola popular**. São Paulo: Ática, 1992.

TORRES, Maria Julia Barbosa. **Práticas antirracistas: desafios e reflexões acerca da inserção das estudantes negras de Pedagogia da UFRJ nos diferentes campos de atuação da profissão**. 2020. 64 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.