

EROS E A ERÓTICA NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE BELL HOOKS

Divino José da Silva¹

Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, Brasil
E-mail: divino.silva@unesp.br

RESUMO

O objetivo do artigo é abordar o tema do eros e da erótica no pensamento educacional de bell hooks, tendo como referências os três livros da pensadora dedicados à relação pedagógica na educação básica e na universidade. Nessas obras, a autora pensa a ação de ensinar como uma experiência de afetar e ser afetado pela diversidade dos corpos, em sala de aula. Contra a educação que nega as paixões, as emoções e os afetos, na relação de ensino e aprendizagem, bell hooks traz para o centro de seu pensamento pedagógico o corpo, como aspecto importante para uma prática pedagógica engajada e libertadora. O artigo está dividido em três partes: a primeira trata, brevemente, da negação do corpo, na tradição pedagógica ocidental; a segunda volta-se para as experiências de bell hooks como aluna e como professora; a terceira está dedicada ao eros e à erótica e seus vínculos com a relação pedagógica. Os resultados provisórios indicam qual é o lugar do corpo, no pensamento educacional dessa pensadora.

PALAVRAS-CHAVE: bell hooks; Eros; Corpo; Sala de Aula; Educação.

EROS AND EROTICS IN BELL HOOKS' EDUCATIONAL THOUGHT

ABSTRACT

The aim of this article is to address the theme of eros and erotic in the educational thought of bell hooks, using as references her three books dedicated to the pedagogical relationship in basic education and at university. In these works, the author thinks of teaching as an experience of affecting and being affected by the diversity of bodies in the classroom. Against education that denies passions, emotions and affections in the teaching and learning relationship, bell hooks place the body at the center of her pedagogical thinking, as an important aspect for an engaged and liberating pedagogical practice. The article is divided into three parts: the first deals briefly with the negation of the body in the Western pedagogical tradition; the second looks at bell hooks' experiences as a student and as a teacher; the third is dedicated to eros and erotic and their links to the pedagogical relationship. The provisional results indicate the place of the body in the educational thinking of this thinker.

KEYWORDS: bell hooks; Eros; Body; Classroom; Education.

¹ Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP/Presidente Prudente, SP.

Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, Volume Especial “Ocupação Preta: a história de um é a narrativa de todos”, pg. 34-59, mar/2025.

ISSN: 2176-5774

EROS Y EROTISMO EN EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE BELL HOOKS

RESUMEN

El objetivo del artículo es abordar el tema del eros y la erótica en el pensamiento educativo de bell hooks, teniendo como referencias los tres libros de la pensadora dedicados a la relación pedagógica en la educación básica y en la universidad. En estas obras la autora piensa en la acción de enseñar como una experiencia de afectar y ser afectado por la diversidad de los cuerpos en el aula. En contra de la educación que niega las pasiones, emociones y afectos en la relación enseñanza-aprendizaje, bell hooks pone en el centro de su pensamiento pedagógico el cuerpo como aspecto importante para una práctica pedagógica comprometida y liberadora. El artículo está dividido en tres partes: la primera trata, brevemente, de la negación del cuerpo en la tradición pedagógica occidental; la segunda vuelta a las experiencias de bell hooks como estudiante y como maestra; la tercera está dedicada al eros y a la erótica y sus vínculos con la relación pedagógica. Los resultados provisionales indican cuál es el lugar del cuerpo en el pensamiento educativo de esta pensadora.

PALABRAS CLAVE: bell hooks; Eros; Cuerpo; Clase; Educación.

INTRODUÇÃO

Quando interrogada sobre o seu ofício, bell hooks dizia: “[...] sou escritora, teórica feminista, crítica cultural. Digo às pessoas que escrevo sobre filmes e cultura popular, analisando mensagens de cada meio” (2021a, p. 11). Essa autodefinição, embora plenamente verdadeira, não dá conta de tudo aquilo que caracteriza e representa a obra, o pensamento e a práxis dessa intelectual. Acrescento à autodefinição da autora, sem desejar encerrá-la em mais alguns rótulos, outros qualificativos: professora, educadora, filósofa da educação e freiriana...

Embora bell hooks seja uma pensadora de múltiplas faces, eu me dedicarei, no presente texto, a delinear alguns traços de sua práxis como professora e educadora, engajada na luta contra o racismo e o sexismo, no contexto universitário estadunidense, onde reverbera sua voz como um raio que ilumina o céu, em noite de tempestade. Ainda que sua escrita seja suave e delicada como a brisa das manhãs de primavera.

Dentro do recorte — bell hooks como professora e educadora —, privilegiarei a temática do eros e da erótica pedagógica que, a meu ver, atravessa as três obras² nas quais

² Refiro-me aqui aos livros de bell hooks: *Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade* (Editora WMF Martins Fontes, 2017); *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança* (Editora Elefante, 2020) e *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (Editora Elefante, 2021b).

se dedica a pensar suas experiências e vivências como educadora engajada numa prática pedagógica libertadora. Nessas obras, a autora compreende a atividade de ensinar como um acontecimento estético, marcado pela experiência de afetar e ser afetada pela diversidade dos corpos, em sala de aula. Trata-se de experiência importante, no processo de construção do senso de comunidade, o qual, se levado a efeito, tornaria “[...] a sala de aula um lugar de apoio à vida e de expansão da mente, um lugar de mutualidade libertadora onde professor ou professora trabalhe em parceria com o estudante” (hooks, 2021b, p. 29). Assim, entendo que uma das forças que mobiliza esses escritos de bell hooks decorre de sua preocupação em conferir e, desse modo, resgatar a centralidade da erótica, na relação ensino-aprendizagem, há muito esquecida, ou senão expulsa, da relação pedagógica na educação básica e na universidade.

Parte das perguntas que ecoa da trilogia de bell hooks pode ser assim sintetizada: “O que fazer com o corpo em sala de aula?” (2017, p. 253). As paixões, os afetos, as histórias pessoais de professoras/es e estudantes têm lugar na sala de aula? Como subverter a cisão corpo e mente, na relação pedagógica? Por que o corpo em sala de aula produz tanto medo?

Para ensaiar e pensar o sentido do eros (amor) e da erótica na educação como prática da liberdade, em bell hooks, faço o seguinte movimento, no decorrer do texto: retomo, de forma breve, a negação do corpo na tradição do pensamento ocidental; trato da negação do corpo e do eros, nas práticas de sala de aula vivenciadas por bell hooks; abordo o sentido do eros, nos termos como a ele se refere a pensadora estadunidense.

É importante ressaltar que o presente texto é resultado parcial de pesquisa sobre as relações e articulações entre eros, educação como prática da liberdade e a práxis da professora, educadora e intelectual bell hooks. Afinal, o que essa pensadora nos ensina, quando o assunto é a relação entre professora/professor e estudantes, bem como a relação entre estudantes, em sala de aula?

O CORPO COMO UMA PEDRA DE TROPEÇO

“O que fazer com o corpo em sala de aula?” (2017, p. 253). Ao se lançar essa pergunta, bell hooks põe em questão as práticas educacionais consolidadas ao longo da tradição pedagógica ocidental, as quais, salvo raras exceções, negam ou expulsam o corpo

da relação pedagógica. O corpo figurou nessa tradição secular, quase sempre, como um perigo que deveria ser combatido a “ferro e fogo” e contido nos limites da razão, da disciplina e da vigilância contínua. Não nos custa lembrar a tão repetida metáfora do “Mito da caverna” de Platão, narrada no Livro VII d’*A República*. Nessa narrativa fundadora, mito fundador da tradição pedagógica ocidental, a saída da caverna requer dos prisioneiros uma ascese dolorosa, para se livrarem dos enganos produzidos pelos sentidos e pelas paixões. O corpo constitui, nessa narrativa, o grande obstáculo aos prisioneiros, no processo de ascensão ao mundo luminoso das Ideias e do conhecimento verdadeiro.

No livro *O Banquete*, de Platão, o eros aparece como o grande móvel da ação que nos liberta da prisão do corpo. O que se narra ali, ao final do processo, é a ambiguidade de eros, o deus do amor, a qual é superada pela razão, personificada no personagem de Sócrates, como aquele que soube controlar seus desejos e submetê-los à ordem racional, atingindo assim o mundo do conhecimento e do autodomínio. Sócrates representa, por conseguinte, o modelo da Paideia ocidental, a qual será relida, reinterpretada e incorporada à tradição cristã, encontrando seus representantes mais aguerridos em São Paulo (apóstolo Paulo) e Santo Agostinho. Em ambos, o corpo, fonte do pecado, é representado como a ameaça à purificação da alma, por isso, é necessário exercer sobre ele o domínio via a prática ascética: jejuar, orar e se penitenciar, como ações essenciais para o domínio da “carne” (Duby, 2001).

A oposição ao *pathos*, portanto, às paixões, marcou de modo decisivo a história da filosofia e da educação. A emergência do sujeito e do homem na filosofia moderna define os parâmetros para as batalhas contra as paixões, posto que elas nos lembram a inquietante herança animal que há em nós. Essa recorrente lembrança põe em xeque a nossa excepcionalidade antropológica e, por isso, reforça a necessidade de domínio sobre o corpo, de tal modo a mantê-lo em silêncio, mesmo quando ele grita (Freitas, 2017).

Por que manter o corpo sob contenção? Porque, assinala Alexandre Simão Freitas (2017, p. 133), “[...] as paixões teriam o poder de obliterar o exercício harmônico das faculdades desse animal ainda não determinado. Na modernidade, o embate entre *logos* e *pathos* associou as paixões à desrazão deslocando-as do terreno da ética e da política para o da clínica”. Daí decorre o processo de patologização de tudo o que escapa ao domínio da razão, comumente denominado “[...] perturbação do espírito, doença da alma, perversidade, anormalidade e falha moral” (Freitas, 2017, p. 133). Tudo isso é atribuído ao

corpo e às paixões. Se, na antiguidade clássica, falava-se em ascese e, na tradição cristã, em ascese e mortificação do corpo, na modernidade, essa complexa gramática é incorporada e redefinida pelas nascentes instituições disciplinares, entre elas, a escola, as quais se encarregarão de vigiar, punir, normalizar e docilizar os corpos, adequando-os à lógica da produtividade. Tudo isso acontece favorecido por um aparato de saberes oriundos da Medicina, da Sociologia, da Psiquiatria, do Direito e da Pedagogia, os quais se encarregarão de modular práticas preventivas que se antecipem a quaisquer desvios ou para que adotem práticas corretivas aos corpos desobedientes, pois, que ameaçam o padrão normativo (Foucault, 1987).

O intuito aqui não é desenvolver uma análise dos destinos de eros, na tradição do pensamento ocidental, posto já ser esta uma história contada e recontada por eminentes pensadores e pensadoras (Foucault, 1987; Preciado, 2020; hooks, 2017), mas apenas ressaltar que essa tradição de aniquilação do corpo tem uma longa história no Ocidente, permitindo-nos alcançar somente, como destaca Freitas (2017, p. 134), “[...] fragmentos de uma história ainda sem história da educação e da pedagogia”, na qual a formação dos sujeitos acontece pela pura negatividade e pela atitude de responder aos acontecimentos e à vida, mediante a moderação e o refreamento das paixões. O modelo moral sempre reportado será aquele do homem virtuoso da Paideia moral greco-cristã. É dessa perspectiva que o eros, em seu movimento, se tornou suspeito de interferir no aprimoramento dos processos formativos. Assim, o corpo e as paixões tornaram-se, historicamente, a ameaça a ser permanentemente combatida.

O combate à dimensão do *pathos*, portanto, das paixões e dos desejos, configurou os limites de nossa imaginação pedagógica que bloqueia a erótica formativa, nos espaços educativos, particularmente na escola. Não é à toa que o corpo constitui, hoje, o grande alvo das políticas educacionais da extrema-direita, as quais primam pela interdição dos corpos que se negam ao enquadramento cisheteronormativo, branco, eurocêntrico, ditado pelo patriarcado. O corpo negro, o corpo *gay*, o corpo trans, o corpo mulher, o corpo PCD, enfim, os corpos desobedientes são submetidos à grande ordem da razão e dos valores tecnopatriarcais. Paul Beatriz Preciado (2020, p. 313) assim descreve esse sistema:

O que caracteriza a posição dos homens em nossas sociedades tecnopatriarcais e heterocêntricas é que a soberania masculina está definida pelo uso legítimo das técnicas da violência (contra mulheres,

contra crianças, contra outros homens não brancos, contra animais, contra o planeta em seu conjunto).

É contra essa aniquilação dos diferentes corpos, na escola e na universidade, e a interdição de eros e das paixões que se levanta bell hooks (2017, 2020, 2021), em seus escritos educacionais, fazendo com que a erótica funcione como um signo da crítica aos limites da razão pedagógica, a qual tem inviabilizado, para a pensadora, a educação como prática da liberdade, à medida que nega, anula ou expulsa dos espaços formativos, particularmente, os corpos negros.

BELL HOOKS ALUNA E PROFESSORA E O CORPO NEGADO

Em diferentes momentos de sua trilogia, bell hooks confessa que seu grande sonho foi sempre ser escritora. Ser professora foi a maneira que encontrou para sobreviver e praticar a escrita. Relata, em tom dramático, mas bem-humorado, o quadro depressivo que se abateu sobre ela, semanas antes de assumir aulas no Departamento de Inglês do Oberlin College, na Califórnia: “Em vez de ficar eufórica quando fui efetivada, caí numa depressão profunda que me pôs a vida em risco. Visto que todos ao meu redor achavam que eu devia me sentir aliviada, contente, orgulhosa, senti-me ‘culpada’ por meus ‘verdadeiros’ sentimentos e não consegui partilhá-los com ninguém” (hooks, 2017, p. 09). Ao relatar à irmã seu estado de espírito, esta lhe disse: “Você nunca quis ser professora. Desde quando éramos pequenas, tudo o que você sempre quis foi escrever” (hooks, 2017, p. 09). Na realidade, o medo da jovem professora era não conseguir se desvencilhar da vida da academia, o que poria em risco o sonho de ser escritora, embora ela reconhecesse que, desde muito cedo, estava destinada a tornar-se professora. Essa escolha fora determinada pelas condições do *apartheid*, no Sul dos Estados Unidos, as quais condicionavam as meninas da classe trabalhadora às seguintes situações: casar-se, trabalhar como empregada doméstica ou tornar-se professora.

Todavia, o sonho de ser escritora, revela bell hooks, estivera sempre de mãos dadas com o ser professora: “[...] desde a infância, eu acreditava que iria lecionar e escrever” (2017, p. 10). Ela via a atividade de professora como um meio de sustento para o exercício da escrita, ao mesmo tempo que prestaria um serviço à comunidade. Para os negros, comenta bell hooks (2017), lecionar e ser educadora era um ato político importante,

na luta antirracista: “[...] foi nas escolas de ensino fundamental, frequentadas somente por negros, que tive a experiência do aprendizado como revolução” (p. 10). Em outro momento de sua obra, ela retoma esse assunto, salientando que fez faculdade para se tornar professora, ainda que o grande sonho dela fosse ser escritora. Logo ela perceberia que trabalhar longos turnos, em empregos precários, não a tornaria uma escritora: “[...] passei a aceitar a ideia de que dar aulas era a melhor profissão que uma escritora poderia ter” (hooks, 2020, p. 25).

Na escola de ensino fundamental bell hooks (2017, 2020) aprendeu, desde muito cedo, com professoras negras, em escolas para negros, que os estudos e o cultivo do intelecto era uma atitude contra-hegemônica e de resistência aos processos de colonização branca. Mesmo que não soubessem, ou sem que a nomeassem, as professoras negras praticavam uma pedagogia revolucionária, voltada para a valorização e identificação da raça, bem como dispensavam atenção especial às crianças negras e sabiam estimular aquelas que manifestavam ter habilidades excepcionais. Nas escolas para negros, escreve bell hooks (2020, p. 24), “[...] ensinaram-nos que a educação era a via certa para a liberdade. Os professores estavam lá para nos guiar e nos mostrar o caminho até ela”.

As experiências vividas nas escolas para negros são descritas por bell hooks como muito positivas, por ter sido um lugar acolhedor, por onde haviam passado sua mãe, tios e tias. Era um ensino contextualizado e que levava em conta as experiências de várias gerações da família. Eis como ela se refere a essa experiência: “Naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase — do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer” (hooks, 2017, p. 11). A escola era o lugar do prazer e do perigo, pois significava também transgredir valores e modos de pensar ensinados em casa. Na escola, ela podia ser quem ela quisesse ser, era um espaço para reinvenção. Em casa, tinha de obedecer. No entanto, essa primeira experiência nas escolas para negros será quebrada com a integração racial nos Estados Unidos, em 1954, com o fim da lei de segregação racial nas escolas públicas daquele país.

O fim da escola segregada foi um acontecimento que marcou profundamente a vida de bell hooks (2017) e o modo como analisará, a partir de então, suas experiências na escola e, depois, na universidade. Ir para as escolas de brancos significou para a criança bell hooks o risco de perder as referências negras para sua formação e para a luta antirracista. A escola integrada já não lembrava em nada as escolas negras. Nas escolas brancas, racistas e

dessegregadas, o que se esperava das crianças negras era a obediência e não o desejo de aprender. O desejo de aprender de estudantes negras e negros era, muitas vezes, interpretado como afronta à autoridade branca. Não havia, ressalta bell hooks, um compromisso político dos professores brancos com uma educação antirracista. Pelo contrário, reforçavam, em suas aulas, os estereótipos racistas e a violência contra as crianças negras, o que produziu nela o desencanto com a escola dessegregada: “Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer e êxtase” (hooks, 2017, p. 12).

Ao revisitar suas memórias do início da escola dessegregada, a pensadora deixa evidente o quanto esse período foi caracterizado pela hostilidade às crianças e adolescentes negras/os que tiveram de deixar o aconchego de suas escolas, para frequentar as escolas de brancos. O sacrifício recaiu, mais uma vez, sobre as crianças negras:

Não estávamos mais no centro, mas à margem, e isso doía. Foi uma época extremamente infeliz. Ainda me lembro da raiva que sentia por termos de acordar uma hora mais cedo para ir de ônibus à escola antes de os alunos brancos chegarem. Tínhamos de sentar no ginásio e esperar. Acreditava-se que essa prática impediria episódios de violência e hostilidade, pois eliminava a possibilidade de contato social antes de começar a aula (hooks, 2020, p. 38).

bell hooks deixa evidente que as formas de discriminação e de *apartheid* racial continuavam presentes, nos diferentes espaços da escola, na maneira como os estudantes se dividiam pela cor da pele. Nessa escola dessegregada, ela logo aprendeu a diferença entre uma educação voltada para a prática da liberdade e uma educação que reforçava práticas de dominação. Mesmo vivendo todos esses dissabores, ela não se esqueceu do quanto fora importante o esforço de algumas/alguns professoras/es brancas/os em não reforçar práticas racistas, bem como das/os poucas/os professoras/es negras/os que passaram a fazer parte da escola integrada. Apesar de todas as experiências negativas, enfrentadas pela criança bell hooks (2017, 2020), ela termina a escola, acreditando que a educação tem mesmo uma força que nos capacita para a liberdade. No entanto, ao chegar à universidade, embalada pelo sonho de tornar-se “uma intelectual insurgente”, uma nova decepção:

Fiquei surpresa e chocada ao assistir aulas em que os professores não se entusiasmavam com o ato de ensinar, em que pareciam não ter a mais vaga noção de que a educação tem a ver com a prática da liberdade. Na faculdade, reforçou-se a principal lição: tínhamos de aprender a obedecer à autoridade. (hooks, 2017, p. 13).

À medida que bell hooks vai-se convencendo de que seu destino será a sala de aula, tanto mais ela se sente incomodada com o que havia vivido como aluna na graduação e, depois, na pós-graduação. O que ela encontrou nesses espaços, em sua maioria, foi um professorado burocrata, controlador, com pouca capacidade comunicativa e comportamento autoritário: “Nesse ambiente, aprendi muito sobre o tipo de professora que eu não queria ser” (hooks, 2017, p. 14). É claro o descontentamento da estudante e depois da professora bell hooks com as experiências vividas na universidade, na qual se depara, como ela mesma vai afirmar, em diferentes momentos da sua obra, com uma educação bancária, baseada na “decoreba” de informações, em que se demandava dos estudantes a reprodução e a repetição do que fora ensinado. Enfim, eram, para ela, aulas entediadas. Sem contar que qualquer atitude de inconformidade ao que era ensinado, sobretudo por parte de estudantes negras/negros, era vista como suspeita ou como motivo para nomear o trabalho delas e deles como inferior e fora do padrão.

O que bell hooks experimenta e vivencia na escola, sobretudo no período do ensino médio e que se repete na universidade, é o que ela chama de uma pedagogia desengajada, tradicional e conservadora. Esse desengajamento pedagógico teria suas raízes na longa tradição ocidental de desprezo ao corpo, no contexto de ensino-aprendizagem, o qual foi modulado à realidade da divisão de classe, de gênero e de raça no contexto estadunidense, estrutura essencial na manutenção do colonialismo e da reprodução de desigualdades históricas (hooks, 2020).

Ao tratar dessa colonização, no contexto pedagógico, afirma bell hooks (2020, p. 55): “A lição mais importante para todas as pessoas, independentemente de raça, classe ou gênero, era aprender o papel da educação como ferramenta de colonização [...]”. Daí decorriam modos de ensinar assinalados pela parcialidade e pelo reforço das formas de dominação sustentadas no racismo e no sexismo. Por outro lado, e intimamente ligada a essa face colonizadora da educação, a autora denuncia a maioria do corpo docente, por estar aferrada e fascinada “[...] pelo exercício do poder e da autoridade dentro do seu reininho — a sala de aula” (hooks, 2017, p. 30).

A autora rememora e, ao mesmo tempo, experimenta como professora e educadora a realidade de uma escola e de uma universidade que negam uma educação libertadora, na qual a vontade de saber se articularia a um desejo radical de transformação social. No entanto, o que prevalece nesses contextos é a repressão ao desejo de autoatualização, além de submeter o corpo ao controle rigoroso. Os professores não estão “[...] totalmente presentes em mente, corpo e espírito” (hooks, 2017, p.36), em sala de aula: por isso mesmo, negam seus corpos e os corpos dos/das estudantes.

Havia, nos espaços de formação, a negação da diversidade dos corpos e a crença de que a educação era politicamente neutra. Professoras/es relutavam em se engajar na luta por uma educação libertadora. Lidar com as diferenças e a diversidade cultural, em sala de aula, revelaria também as limitações na formação dos professores, o que poria em xeque a ideia de autoridade tão cultivada no meio acadêmico, centrada na figura docente como detentora de um inquestionado saber. Todavia, o desmascaramento de preconceitos e da verdade de certos discursos, em sala de aula, produzia confusão e caos, colocando em questão a ideia de que ali era um espaço harmônico e seguro. Ainda assim, prevalecia a dificuldade em se admitir que o reconhecimento das diferenças e a disposição em tratar delas poderia produzir nos alunos a disposição para mudar as relações, em sala de aula (hooks, 2017).

Sobre essa resistência, assim escreve bell hooks (2017, p. 47): “Muitos professores não tinham estratégias para lidar com os antagonismos na sala de aula”. Isso acabou levando à recusa por parte de professoras/es conservadoras/es a lidarem com a diversidade cultural no contexto da escola e da universidade. bell hooks (2017, p. 56) chega a uma conclusão contundente acerca dessa recusa:

A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que incluía uma consciência de raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontornável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas.

O que se depreende das análises realizadas pela autora é o fato de que, em nome de uma suposta segurança, o que acontece, efetivamente, é o silenciamento dos/das estudantes e de seus corpos, de suas emoções, paixões e diferenças. Nesse ambiente que se pretende neutro, o que se reforça, além do silêncio, é o sentimento de medo e de insegurança e a falta de envolvimento, sobretudo dos estudantes negros, mas também

daquelas/es que não se enquadram nos padrões da heteronormatividade ou que escapam à racionalidade do corpo eficiente e produtivo. A pensadora descreve assim seus sentimentos como mulher negra, em sala de aula:

Imagine como é ter aulas com um professor que não acredita que você é totalmente humano. Imagine como é ter aulas com professores que acreditam pertencer a uma raça superior e sentem que não deveriam ter de rebaixar dando aulas para estudantes que eles consideram incapazes de aprender (hooks, 2020, p. 24).

Um pouco mais adiante, conclui: “Eu queria aprender e gostava de aprender, mas tinha medo da maioria dos meus professores” (2020, p. 25).

Esse é o espelho do que bell hooks nomeou, a partir da leitura de Paulo Freire, como uma educação autoritária, violenta e opressiva – “educação bancária” – na qual as/os estudantes eram (e muitas vezes ainda são) vistas/os como consumidoras/es passivas/os de um saber que se pretendia único, neutro e verdadeiro, prática que nega uma educação preocupada em criar um sentido comum, na sala de aula, como abertura à partilha, ao debate e à construção de uma comunidade de ensino. Nesse ponto, a pensadora evoca sua experiência, enfatizando: “Segundo minha experiência, um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual” (hooks, 2017, p. 58).

Mas de onde vinha essa força de resistir e reagir a esse clima tenso, entediante e apático de sala de aula? Essa força de resistir vinha de diferentes fontes. Primeiramente, das experiências vividas por ela, nas escolas negras do Sul, que a fortaleceram para o enfrentamento dessa realidade; o engajamento no pensamento feminista e, depois, a descoberta da obra de Paulo Freire e de sua pedagogia crítica, a qual propunha uma educação libertadora. Freire se tornou para ela uma espécie de mentor e guia. A relação de bell hooks com o pensamento de Paulo Freire constitui um capítulo à parte, dada a importância que o brasileiro teve para o pensamento educacional da intelectual estadunidense, aspectos com os quais não me ocuparei neste artigo³. Embora sejam estas as

³ Há, no Brasil, estudos que buscam demarcar as influências de Paulo Freire sobre o pensamento de bell hooks. Menciono aqui os seguintes artigos: MOURA, Adriana Dias de; NERI, Isabell Theresa Tavares; LOBATO, Vera Lúcia de Cristo. Por uma educação feminista na Amazônia: diálogos entre Paulo Freire e bell hooks. *Revista Amazônica*, Manaus v. 4, n. 11, p. 01-20, set. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/4934/4272>. Acesso em: 15 out. 2024.

fontes inspiradoras da prática pedagógica de bell hooks (2017, p. 16), ela reconhece que nenhuma delas “[...] trabalhava com a noção do prazer na sala de aula”.

As experiências de bell hooks como estudante foram fundamentais para que ela definisse que professora gostaria de ser. A certeza que a move, na trilogia sobre educação, é a de que o entusiasmo deve ocupar centralidade na relação pedagógica, sentimento ausente das salas de aulas, especialmente nas universidades onde estudou e lecionou. Como professora iniciante, bell hooks desafia os modos de ensinar tradicionais marcados por práticas autoritárias, nas quais predominavam o tédio e o desinteresse, em sala de aula:

Eu tinha o desejo apaixonado de lecionar de um modo diferente daquele que eu conhecia desde o ensino médio. O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem (hooks, 2017, p. 16).

Percebe bell hooks (2017) que a prática pedagógica movida pelo entusiasmo é vista como perturbadora da ordem e da seriedade do ensino, na universidade. Adotar essa postura, no ensino superior, era um ato de transgressão, posto que isso exigiria mudanças de postura, significando romper com práticas didáticas consolidadas e fixas. Demandaria, sobretudo, atentar às particularidades e necessidades de cada estudante. Como ressaltai, anteriormente, essa percepção da autora sobre o caráter entediante da educação, na escola em geral e no ensino superior, leva-a a imaginar e a desejar que a sala de aula poderia ser empolgante e entusiasmante, sem perder a seriedade intelectual e acadêmica. Esse constitui o desafio a que a educadora se lança, para a construção de uma comunidade de aprendizado. Para que isso ocorra, o papel de quem ensina é fundamental:

Como professores, nosso papel é conduzir nossos estudantes na aventura do pensamento crítico. Aprendendo e conversando juntos, rompemos com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva. Ao acolher e nutrir o diálogo, nós

MAZZA, Débora. Paulo Freire e bell hooks: um encontro nos Estados Unidos. *Revista Pró-Posições*, Campinas, SP, v. 35, p. 01-26. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/tG6RZxXQWVlxkNg765Tc5jq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2024.

nos envolvemos mutuamente em uma parceria na aprendizagem (hooks, 2020, p. 81).

É pela conversação que se constrói comunidade de aprendizado. A prática pedagógica que se pretende libertadora encontra seu lastro no exercício do diálogo e no aprendizado da escuta. O que importa é estabelecer uma relação de confiança, a qual torna possível criar diálogos entre diferenças, de tal modo que todos saiam enriquecidos dessa relação. Nesse sentido, a construção de comunidade, para bell hooks, baseia-se – analisa Christian Dunker (2024, p. 13) – “[...] na reciprocidade e na superação das relações de dominação, fonte e origem da dor, da angústia, da solidão e do abismo do desamor. Para ela, a grande habilidade necessária para amar não emana do prazer, nem da generosidade, mas da capacidade de escutar”. Uma capacidade de escuta de si, do próprio coração, mas também do outro. Envolve, portanto, relações de reconhecimento aprendidas a partir do exercício de uma escuta amorosa. A escuta em sala de aula é importante para o engajamento em novas maneiras de pensar, ser e agir. Pela escuta e pelo diálogo, são explicitadas, no contexto das relações pedagógicas, as formas de dominação manifestas pelo racismo, pelo machismo e pela exploração de classe, as quais dão suporte à mentalidade colonizadora.

No entanto, para bell hooks (2020), há um evidente entrave à construção de comunidade de aprendizado, nos espaços educacionais, pois predomina neles a negação dos corpos e de suas diferenças. Há o medo, por parte de professoras/es, de lidar com as diferenças, com pontos de vistas contraditórios, supondo que isso poderia levar ao descontrole e acirramento de posições em sala de aula. Na realidade, são poucas/os as/os professoras/es que estão preparadas/os e dispostas/os a correrem riscos, por isso mesmo, mantêm estratégias pedagógicas confortáveis, as quais afastem das salas de aula a possibilidade do confronto de ideias, do diálogo e da escuta, em situações em que pode haver divergências e mesmo conflito. Tudo isso inviabiliza o desejo de se comunicar e de se conectar ao outro, visto que os afetos, as emoções e sentimentos são, quase sempre, proibidos de se manifestarem, no contexto de ensino-aprendizagem. Há, como salienta a pensadora, uma espécie de interdição do eros e da erótica, na relação pedagógica, em que tudo aquilo que escapa à ordem da razão pedagógica e do controle é tratado como perigoso e ameaçador e que, portanto, deve ser silenciado ou esquecido. Por isso mesmo, bell hooks

insistirá em dizer-nos que o corpo foi expulso da relação pedagógica. É desse assunto que tratarei, no tópico a seguir.

ASPECTOS DO EROS E DA ERÓTICA NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE BELL HOOKS

Antes de qualquer coisa, é preciso advertir que não pretendo esgotar, neste artigo, o sentido do eros ou do erótico, no pensamento de bell hooks, posto que o intuito é tratar desse tema tomando como referência apenas os três livros da pensadora, voltados, especificamente, à relação pedagógica. O tema do eros, o tema do amor, é muito mais abrangente e, certamente, mais complexo do que a forma como aparece na trilogia sobre educação. bell hooks dedicará outros três livros à temática do amor: *Tudo sobre o amor*: novas perspectivas; *Salvação*: pessoas negras e o amor e *Comunhão*: a busca feminina pelo amor. É importante destacar aqui o que frisa Silvana Silva (2021, p. 10), no prefácio ao volume *Tudo sobre amor...*, ao nos adiantar a perspectiva sob a qual o amor é tratado por bell hooks: “[...] o amor não tem nada a ver com fraqueza ou irracionalidade, como se costuma pensar. Ao contrário, significa potência: anuncia a possibilidade de rompermos o ciclo de perpetuação de dores e violências para caminhar rumo a uma ‘sociedade amorosa’”. O amor em bell hooks é pensado como ação, o qual envolve a ideia de “[...] cuidado, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança, assim como honestidade e comunicação aberta” (Silva, 2021, p. 12). Esse é o sentido do eros que também se faz presente nos textos educacionais de bell hooks e que a mobiliza a abordá-lo, na prática pedagógica, na busca de pensar uma educação engajada e transformadora e que esteja atenta aos corpos e às suas diferenças, em sala de aula, como condição para a construção de comunidades de aprendizado.

“O que fazer com o corpo em sala de aula?” Esta é a pergunta por onde bell hooks verticaliza sua análise sobre o eros e a erótica, na relação pedagógica. É imperioso lembrar que as análises desenvolvidas pela pensadora têm como referências as experiências dela como aluna e, depois, como professora. Ela parte da constatação de que o eros e o erótico raramente são abordados por professoras/es, em sala de aula. Isso se deve ao fato de as práticas pedagógicas serem herdeiras, como já mencionado, da tradição metafísica ocidental, a qual estabeleceu a cisão entre corpo e mente: “Crendo nisso, as

peçoas entram na sala para ensinar como se apenas a mente estivesse presente e o corpo não” (hooks, 2017, p. 253). Atentar ao corpo e deixar que ele ocupe lugar na sala de aula soa como uma afronta ao legado repressivo ao qual esteve submetido, séculos afora.

A aceitação de práticas que apagam o corpo em detrimento da mente e do intelecto confirma, para a autora, “[...] o pressuposto de que as paixões não têm lugar na sala de aula” (hooks, 2017, p. 254). Ao conferir centralidade às paixões e aos afetos, ela está disposta a encará-los em suas práticas pedagógicas como forças mobilizadoras de novas experiências. Por isso mesmo, não teme em relatar e expor seus sentimentos pelos estudantes, em determinadas situações vividas em sala de aula, bem como adota uma postura atenta ao modo como os afetos circulam nas relações, nesse contexto. Esse fato, certamente, poderia deixar desconfortáveis aquelas/es que não só adotam como prática o silenciamento, além de esconjuram quem ouse conferir lugar às paixões, aos afetos, portanto, ao corpo, na relação pedagógica.

A autora é incisiva, ao tratar do assunto, relatando-nos, por exemplo, sua paixão inconsciente por um aluno. Ela se dá conta disso, quando é chamada a explicar ao terapeuta da faculdade os motivos de sua aspereza no trato com o referido estudante. Embora ela não se lembrasse dele, no momento da conversa com o terapeuta, mais tarde, em sala de aula, quando pôde associar o nome ao rosto e ao corpo da pessoa, ela assim nos conta: “[...] percebi que sentia uma atração erótica por ele” (hooks, 2017, p. 255). Foi a partir desse episódio, e consciente do quanto a repressão e a negação de sentimentos podem ferir os alunos, que ela tomou a decisão de “[...] encarar todas as paixões despertadas em sala de aula” (hooks, 2017, p. 255).

Ao recordar o episódio com o aluno, além de tantos outros que podemos encontrar em seus escritos educacionais, bell hooks (2017, 2020) questiona um sistema pedagógico que interdita os afetos em sala de aula, ao mesmo tempo que desvela o equívoco daquelas/es que se arvoram em defensores da neutralidade, na relação pedagógica. O argumento de que o/a professor/a deve agir em sala de aula como um espírito desencarnado, o qual tem como pressuposto lidar com seres humanos universais, forja a ideia de que a singularidade dos afetos daquelas/es que lá se encontram deve ser blindada ou tratada como inexistente.

No entanto, os estudantes estão submetidos, o tempo todo, às mais variadas formas de opressão, discriminação, assédio moral e, não raras vezes, assédio sexual. Ao

tratar desses assuntos, bell hooks (2017, 2020) evidencia que não há neutralidade, na relação pedagógica. Silenciar os afetos e as emoções em sala constitui uma estratégia de subjugar os corpos e impedi-los de expressarem suas singularidades, suas experiências e seus testemunhos. Ao assim proceder, as/os professoras/es negam as diferenças e a diversidade cultural constitutivas da realidade social das/os estudantes. Por isso, bell hooks (2020, p. 89) preza tanto, em sua prática pedagógica, pelas narrativas de histórias pessoais de estudantes e professores: “Contar histórias é uma maneira que temos para começar o processo de construção de comunidade, dentro e fora de nós. Podemos compartilhar tanto fatos verídicos quanto histórias fictícias que nos ajudem a compreender uns aos outros”. O narrar histórias é a centelha que possibilita a imersão nas paixões, produzindo, assim, o desejo pelo aprendizado: “As histórias encantam e seduzem devido a sua mágica multidimensionalidade” (hooks, 2020, p. 90). Contar histórias pode ser uma das maneiras de estar de corpo inteiro em sala de aula. Portanto, é um meio de lidar com os afetos e de adquirir consciência sobre sua atuação no andamento dos processos de ensino-aprendizagem. bell hooks declara ter aprendido isso com a pedagogia crítica radical feminista, a qual sempre lutou por subverter a cisão entre mente e corpo, em sala de aula. Só assim se poderia estar lá “[...] com todo o coração” (hooks, 2017, p. 256).

É importante ressaltar que a presença do erótico ou do eros, em sala de aula, só adquire sentido, nos termos como a eles se refere bell hooks, enquanto uma educação para a consciência crítica que produza novos hábitos e modos de pensar, ser e viver fora da escola. As aulas de Estudos da Mulher são tomadas como uma espécie de referência para o que ela, juntamente com outras mulheres, vive na universidade, como estudante e como docente. A proximidade e a sintonia com as estudantes negras, na luta contra o racismo, o machismo e o sexismo, tornava “[...] mais fácil para nós não sermos espíritos desencarnados na sala de aula” (hooks, p. 257). Isso só foi possível porque as barreiras da neutralidade foram quebradas, havendo assim a transmissão a elas “[...] de carinho e até de ‘amor’”.

Ao colocar a palavra “amor” entre aspas, bell hooks nos chama a atenção para o eros como força motivadora na relação pedagógica, a qual produz a atmosfera dialógica que propicia a construção do pensamento crítico e do senso de comunidade: “Como pedagogas críticas, estávamos ensinando às alunas modos diferentes de pensar sobre os gêneros, com plena consciência de que esse conhecimento também as levaria a viver de

maneira diferente” (hooks, 2017, p. 257). Tudo isso parece evidenciar que, para a pensadora, eros e filia são peças articuladas em seu pensamento pedagógico e estão vinculadas à capacidade da escuta e do diálogo aberto, como condição para a construção de comunidades de aprendizado. bell hooks não se nega a lidar com a ambiguidade de eros, presente em sala de aula, pois está ciente de que eros é uma força motivadora composta de muitas faces. E lidar com essa força passa pelo reconhecimento e acolhida dos afetos, emoções e sentimentos, em sala de aula, mesmo que isso implique correr alguns riscos.

Compreender o sentido de eros e do erotismo, em sala de aula, requer pensá-los, salienta bell hooks (2017), para além da dimensão sexual, ainda que esta não deva ser esquecida ou negada. Assim, a pensadora nos lembra de que a potência erótica, em sua acepção antiga, numa clara menção à filosofia grega, não estava restrita ao poder sexual, contudo, era pensada como uma força motriz originária impulsionadora das diferentes formas de vida. A potência erótica era concebida como a força atualizadora do que estava em cada ser vivo como potencialidade. bell hooks nomeará essa potência erótica, em diferentes momentos de sua trilogia, como força que torna possível a autoatualização de potencialidades dos estudantes e professores, no contexto da relação pedagógica, como uma espécie de entusiasmo e energia que contagia a sala de aula, estimulando a discussão e a imaginação crítica. bell hooks (2017, p. 258) assim delinea sua compreensão sobre o eros:

Eros é uma força que auxilia o nosso esforço geral de autoatualização, de que ele pode proporcionar um fundamento epistemológico para entendermos como sabemos o que sabemos, habilita tanto os professores quanto os alunos a usar essa energia na sala de aula de maneira a revigorar as discussões e excitar a imaginação crítica.

Ainda que bell hooks não mencione, nesse trecho, tratar-se de um retorno à filosofia antiga, particularmente a Sócrates e a Platão, parece não haver dúvidas quanto ao que há de alusivo ao eros e à erótica, nesses pensadores. Embora o intuito aqui não seja realizar uma aproximação entre bell hooks e os dois filósofos antigos, evidenciando o quanto a pensadora americana estaria, especificamente nesse caso, próxima da filosofia grega antiga, interessa antes ler o que nos ensina bell hooks sobre a força de eros e elucidar o sentido que o mesmo pode adquirir, na relação pedagógica, em nossos dias, como maneira de produzir rupturas nos modos de ensinar centrados na divisão entre intelecto e paixões, entre razão e emoções.

Nesse sentido, o eros e a erótica, em bell hooks, se vinculam à ideia de uma ética do cuidado na relação entre professor/a e estudantes, a qual pressupõe o diálogo e a escuta, implicando correr riscos, pois se trata de lidar com emoções e sentimentos sobre os quais não se tem controle absoluto, no contexto de sala de aula. O desafio, nesse exercício, consiste em desmascarar as dissimulações do jogo do poder e de sua moralidade, fazendo uso da palavra e praticando uma escuta generosa, donde emerge a curiosidade sobre o que diz respeito ao outro e ao que podemos construir juntos, na relação pedagógica. Construir juntos de uma outra maneira, desencadeando novas relações movidas por sentimentos que produzam ações e novos engajamentos. O amor ou a amorosidade, na relação pedagógica, emerge do diálogo e da escuta, os quais geram comunidade, despertando o interesse de uns pelos outros (hooks, 2017; 2021b). Nisso parece consistir o gesto da abertura epistemológica promovida pelo exercício do diálogo e da escuta, fundamentais no exercício da imaginação crítica, nos processos de ensino e aprendizagem.

A ética do cuidado, em bell hooks, tem relação com a erótica, na medida em que ela só pode se efetivar pela proximidade entre professor/a e estudantes, mediante um certo jogo de sedução, no qual são mobilizados o desejo, o encanto, a atração, o entusiasmo e o fascínio de quem ensina sobre quem aprende. No entanto, não há nenhuma garantia de que esse jogo funcionará, atingindo a todos da mesma maneira. bell hooks não se cansa de relatar situações conflituosas vividas por ela, em sala de aula, sem que consiga o engajamento dos estudantes no debate. Porém, o que se busca com esse jogo é sustentar o diálogo (divisão da palavra) e a escuta, sem que alguém se coloque na posição do grande juiz da verdade. Nesse sentido, vale dizer que, na erótica pedagógica, não há nunca pacificação e harmonia. Caso isso acontecesse, seria o endosso ao apagamento das diferenças e das desigualdades sociais presentes em sala de aula. O que se procura, com essa estratégia, é desenvolver o segredo de uma boa conversa:

Se uma conversa é um sistema de troca de lugares, como num jogo, no teatro ou numa guerra, a forma mais simples de avaliar seu desenvolvimento é o próprio desejo de continuar. A boa conversa é aquela que continua, que não dá vontade de parar. Mas, por outro lado, a boa conversa é aquela que temos vontade de congelar por um instante, como uma pausa no vídeo, para podermos elaborar e realizar, subjetiva e objetivamente, as consequências do que foi dito (Dunker, 2024, p. 23).

Creio que estejam aqui aspectos do eros e da erótica pedagógica que são marcantes no pensamento pedagógico de bell hooks, cujo efeito consiste em criar uma certa disposição para o diálogo e, principalmente, para a escuta. Entretanto, isso envolve o cuidado e o compromisso em respeitar o outro, uma vez que se trata de lidar com emoções e sentimentos, em sala de aula ou em qualquer outro ambiente formativo. Esse cuidado e compromisso com o outro, o qual nomeio aqui como ética do cuidado⁴, demanda do/a professor/a uma consciência acerca do quão delicado e desafiador é tratar de temas diretamente conectados à vida e à realidade dos estudantes, de tal sorte que seja possível manter o desejo de continuar a conversa, particularmente, em situações em que o que está em cena é o racismo:

Lágrimas surgem com muita frequência em sala de aula quando a dinâmica racial entre brancos e negros é debatida porque isso traz à tona muita vergonha e culpa; não existe distância emocional quando a questão é raça, como pode ocorrer com outros tópicos menos carregados (hooks, 2020, p. 127).

A ética do cuidado nos estudos feministas negros comporta, dentre outros elementos, salienta Patrícia Hill Collins (2020), no artigo “Epistemologia feminista negra”: ênfase na singularidade individual, “o lugar das emoções no diálogo” e a “capacidade de empatia” (Collins, 2020, p. 156-157). Esses aspectos permeiam o pensamento pedagógico de bell hooks (2017, 2020, 2021b).

“A ênfase na singularidade individual” remete-nos ao humanismo africano, o qual ensina que cada indivíduo porta uma singularidade como uma energia que lhe é própria, a qual se vincula ao valor da expressividade pessoal, definindo o que é próprio das experiências, da história e da cultura de cada indivíduo, manifestos na arte, no modo de vestir, nos ritmos musicais, nas narrativas ancestrais, no uso da linguagem e, sobretudo, nos relatos sobre as violências sofridas no passado e no presente. O importante é enfatizar a singularidade das pessoas negras, para que a presença de cada um seja reconhecida e sua voz ouvida (Collins, 2020).

No segundo componente da ética do cuidado, a ênfase recai sobre “o lugar das emoções no diálogo”. A validade do argumento e sua credibilidade são dimensionadas pela

⁴ Tomo essa ideia de ética do cuidado de Patrícia Hill Collins (2020, p. 156-157).

emoção com que o mesmo é proferido. Na tradição do pensamento ocidental, há a separação entre intelecto e emoção, pois se considera que o dizer verdadeiro é aquele que submete as emoções à razão. Na perspectiva epistemológica delineada por bell hooks (2017) e Patrícia Hill Collins (2020), as fronteiras entre razão e emoção são diluídas. Collins (2020) exemplifica essa diluição de fronteiras, ao comentar a interpretação de Billie Holiday da canção *Strange Fruit*. Nessa interpretação, emoção e crítica se fundem na voz e gestos da cantora, ao abordar os linchamentos de negros, no Sul dos Estados Unidos.

Pensando no contexto brasileiro, vamos encontrar várias manifestações artísticas negras, nas quais se observa o fenômeno da fusão entre emoção e crítica. Menciono três exemplos ligados à literatura e à música: o primeiro é a interpretação que Naruna Costa faz do poema, “Sou da paz”, de Marcelino Freire; o segundo, eu o identifico na literatura de Conceição Evaristo, especificamente no livro de contos *Olhos d'água*. São contos que emocionam leitoras e leitores pela sensibilidade, delicadeza e intensidade com que a escritora trata da violência do racismo, da dor e do sofrimento que ela produz. O terceiro exemplo, eu o localizo na interpretação que Elza Soares faz da música *A carne* (“A carne mais barata no mercado é a carne negra”). Nessas interpretações, entrelaçam-se experiências de violência racista, emoção, dor, arte e crítica social, nas quais as fronteiras entre emoção e razão são apagadas. O corpo está por inteiro nessas obras, construindo uma outra epistemologia. Essas experiências dificilmente ganhariam tal expressividade na letra fria de um texto acadêmico.

O terceiro elemento da ética do cuidado faz referência à “capacidade de empatia”. A empatia é condição fundamental, para que o outro fale e tenha a certeza de que será ouvido. Há, na relação de empatia, o pressuposto de que quem ouve está disposto a acolher e compreender o que o outro diz. Ou, pelo menos, que fará um esforço nesse sentido. A empatia está intimamente ligada à capacidade de escuta e o que dela poderá decorrer, por exemplo: o diálogo e a troca como portas de entrada para a construção de comunidades de compartilhamento de experiências e de aprendizado. Ao se referir à importância da capacidade de escuta em sala de aula, afirma bell hooks (2017, p. 247): “A mera experiência física de ouvir, de escutar com atenção cada voz particular, fortalece nossa capacidade de aprender juntos. Embora um determinado aluno talvez não fale de novo depois desse momento, sua presença foi reconhecida”. Dificilmente alguém se disporia a falar, se

soubesse, ou pressentisse de antemão, que não seria ouvido ou desrespeitado em sua narrativa.

Enfim, todos esses elementos são constitutivos da epistemologia feminista negra, os quais comportam aspectos da erótica que perpassam a obra pedagógica de bell hooks (2017, 2020, 2021b), na qual o corpo, as emoções, os sentimentos, mediados pela palavra e pela escuta, são componentes essenciais para a construção de uma relação pedagógica engajada. A pedagogia pensada nesses termos prima pelo cuidado com o aprendizado do aluno e está atenta ao seu crescimento intelectual e espiritual:

Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar. [...] fui inspirada sobretudo por aqueles professores que tinham coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de produção (hooks, 2017, p. 25).

A prática pedagógica engajada, em bell hooks, tem como pressuposto a transgressão. Portanto, ela demanda uma participação ativa de estudantes e professoras/es, articulando a consciência crítica a uma prática libertadora. É uma prática disruptiva, à medida que seu propósito é romper com os modos de ensinar dominantes, centrados na figura máxima do/a professor/a como aquele/a que detém um saber que se pretende, muitas vezes, inquestionável; nas formas cristalizadas de divisão de gênero; nas práticas racistas e sexistas de ensino; no silenciamento das vozes das/dos estudantes, particularmente negras e negros; na prevalência do modo de ensinar branco, o qual confere exclusividade aos saberes e conhecimentos eurocentrados; na interdição das emoções, afetos e sentimentos das/dos estudantes, sob a alegação, de professores e professoras e da instituição escolar, de que podem perder o controle e a autoridade, em sala de aula.

Assim, a prática pedagógica engajada, na perspectiva delineada por bell hooks (2017, 2020) implica o envolvimento e a participação de todos no trabalho de criar uma comunidade de aprendizagem. Não depende somente do/a professor/a, mas requer também a disponibilidade dos estudantes em compartilharem seus pensamentos, superando o medo e a vergonha de se sentirem vulneráveis. Quando todos se arriscam, afirma bell hooks (2020, p. 49),

[d]escobrimos 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. Esse processo ajuda a estabelecer a integridade do professor e, simultaneamente, incentiva os estudantes a trabalharem com integridade.

Criar as condições para que as/os estudantes e as/os professoras/es estejam de corpo inteiro em sala de aula é o que torna possível a abertura para nomear os medos, expor as dificuldades e resistências em pensar assuntos que lhes sejam sensíveis: racismo, sexismo, machismo, homofobia, transfobia, capacitismo. Este é o caminho para que cada estudante encontre sua voz e reconheça o valor de falar e dialogar, especialmente aquelas/es que se sentem “indignas/os” desse exercício, porque tiveram, historicamente, suas vozes desqualificadas e silenciadas. Nisso consiste a centralidade do papel de uma educação engajada como ferramenta da descolonização, na qual se articulam a intersecção de raça, classe e gênero.

Todavia, bell hooks salienta os desafios que comporta esse processo de descolonização, posto que o bombardeio da mentalidade colonizadora ocorre diuturnamente, moldando as nossas consciências e oferecendo-nos recompensas pela nossa submissão, maiores do que aquelas que, eventualmente, poderiam vir das formas de resistência. Por isso mesmo, o aprendizado do que é a libertação, nos termos de bell hooks, deve-se alimentar da consciência de que este é um processo contínuo: “Essa não é uma tarefa fácil quando a maioria das pessoas passa boa parte dos dias trabalhando dentro da cultura do dominador” (2020, p. 57).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante demarcar que minha preocupação, ao longo do artigo, não foi esgotar o tema do eros e da erótica no pensamento de bell hooks, visto que ele é muito mais amplo e, sem dúvida, muito mais complexo do que o modo como o desenvolvo aqui. O desafio de abordar esse tema, no pensamento da autora, acentua-se, ainda mais, se se levar em conta que ela publicou, além da trilogia sobre a educação, na qual o tema se faz presente, outros três livros sobre o amor. Por conseguinte, o alcance do que desenvolvo aqui está limitado e circunscrito, principalmente, ao livro *Ensinando a transgredir*. A educação

como prática da liberdade, embora faça uma incursão pelos demais livros de sua trilogia educacional.

O que busco mostrar, nesse primeiro esforço, é a centralidade que bell hooks confere ao corpo, às emoções, às paixões, aos afetos e aos sentimentos, nas práticas de sala de aula, colocando-se na contramão da longa tradição do pensamento pedagógico ocidental, a qual remonta à Grécia antiga e ao cristianismo e se solidifica na modernidade. Nesse longo percurso, o corpo foi desenhando como o outro ameaçador da ordem divina e da ordem da razão. Por isso mesmo, foi supliciado e submetido, sobretudo a partir do século XVIII, às práticas disciplinares, tão bem descritas por Michel Foucault (1987), na obra *Vigiar e punir*. A pergunta de bell hooks sobre o que fazer com o corpo, em sala de aula, é formulada no contraponto a essa tradição. Para a autora, a relação entre corpo e ensino foi sempre negligenciada. O eros e a erótica, ou seja, as paixões, as emoções e os afetos, raramente são abordados em sala de aula.

O eros configura, para bell hooks, a força mobilizadora do desejo de aprender. Nesse sentido, ela se aproxima da erótica socrático-platônica, como força que move o desejo do aprendiz, circunscrevendo-o a uma prudência raciocinada. A imagem que mais esclarece a função desempenhada pela erótica socrático-platônica e, nesse caso, válida também para bell hooks como educadora, é a do tавão (mosca), o qual pica os animais, deixando-os inquietos. Esta é a dinâmica do eros e da erótica, na relação de ensino: desencadear nos estudantes o princípio da agitação, de movimento e de inquietude. Essa dinâmica está envolta numa ideia de cuidado enquanto luta contra a ignorância, como é o caso da erótica socrático-platônica, mas que, em bell hooks, assume uma outra conotação, enquanto condição para a aquisição de uma consciência crítica acerca das opressões e do autoritarismo nas práticas pedagógicas, como elemento que liga “[...] a vontade de saber à vontade de vir a ser” (hooks, 2017, p. 32). Nessa perspectiva, o eros e a erótica vinculam-se à ideia de uma ética do cuidado, na relação entre professor/a e estudantes, a qual implica trazer para o palco das relações pedagógicas o corpo, as paixões, as emoções, os sentimentos, os medos.

O que significa conferir protagonismo aos corpos? Significa romper com a ideia de que há um sujeito aprendiz universal, cujo modelo reportado é, predominantemente, o do homem branco, europeu, cishetero, cristão e sem deficiência. Dar protagonismo ao corpo significa pensá-lo situado no contexto das relações sociais, das relações de gênero,

das relações de raça, de classe e de capacitismo. Os corpos estão em sala de aula com todas as marcas que os constituem e os diferenciam, no tempo e no espaço. Apagar essas diferenças, silenciando suas vozes, suas narrativas e histórias, é impedir que o eros, como força mobilizadora do desejo de aprender, como força que atualiza a potência transformadora de si e das relações sociais, seja interdito e negado como perigoso. O eros, de acordo com bell hooks, não é uma entidade abstrata, mas é ação que envolve cuidado, afeição, respeito e compromisso com aquele a quem se ensina. Assim, o silenciamento dos afetos e das emoções, em sala de aula, constitui uma forma eficiente de subjugar os corpos e de impedir que expressem suas singularidades.

O eros, nos termos pensados por bell hooks, vincula-se à produção de uma disposição para o diálogo e para escuta, a qual envolve a ética do cuidado que demanda uma consciência acerca das dificuldades de lidar com as emoções e paixões, em sala de aula, quando o desafio consiste em abordar temáticas relacionadas à vida e à realidade dos estudantes. Por isso, a ética do cuidado requer que se dê atenção às emoções e aos sentimentos; que haja empatia, no diálogo e no gesto da escuta; atenção às singularidades dos sujeitos, em sala de aula. Estas são condições fundamentais para a criação de uma comunidade de aprendizado.

Por fim, é importante ressaltar que, ao dar centralidade para o eros e para a erótica pedagógica, bell hooks parte de suas experiências como estudante nos diferentes níveis de ensino e como professora, em universidades americanas. Ela não se cansa em relatar o quão tediosas foram suas experiências, nas salas de aula das escolas dessegregadas, as quais se acentuaram na graduação e na pós-graduação. Diz abertamente que faltava aos professores e às professoras entusiasmo ao ensinar. Havia o silenciamento, sobretudo, dos corpos negros e daqueles corpos que escapavam à normatividade. Predominava nesses espaços uma hierarquia rígida, referendada por práticas autoritárias de ensinar centradas na figura do/a professor/a. Pairava nesses espaços a convicção de que há neutralidade na relação pedagógica, portanto, que os afetos, emoções e paixões não interferiam nas relações de sala de aula. Decorre dessa convicção a interdição ao eros como força mobilizadora das diferenças, na relação de ensino.

bell hooks assume, de uma forma muito corajosa, os desafios e os riscos de colocar a erótica em ação, em sala de aula, abordando suas paixões e emoções, ao mesmo tempo que instiga os seus alunos a fazerem o mesmo: que falem de seus medos, que

narrem suas histórias de vida, mas que, sobretudo, estejam abertos ao diálogo e à escuta. Isso não significou criar um clima de harmonia e apaziguamento das diferenças, mas uma maneira de produzir a dialogia e o dissenso, expondo as contradições sociais, as desigualdades de classe, de gênero e de raça.

REFERÊNCIAS

COLLINS, Patrícia Hill. Epistemologia feminista negra. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GOSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

DUBY, Georges. **Eva e os padres**. Damas do século IV. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

DUNKER, Christian. **A arte de amar**: uma anatomia de afetos, emoções e sentimentos. Rio de Janeiro: Record, 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, Alexandre Simão. Uma história sem história da Pedagogia: o lugar do pathos da ética do cuidado de si. *In*: PAGNI, Pedro Angelo; LOPES, Rodrigo Barbosa Mugnai; SILVA, Divino José da. **A experiência do pensar em educação**: identidade ou diferença. Marília, SP: Poiesis, 2017.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

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

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos, 2021a.

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

MAZZA, Débora. Paulo Freire e bell hooks: um encontro nos Estados Unidos. **Revista Pró-Posições**, Campinas, SP, v. 35, p. 01-26. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/tG6RZxXQWVvkxkNg765Tc5jq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2024.

MOURA, Adriana Dias de; NERI, Isabell Theresa Tavares; LOBATO, Vera Lúcia de Cristo. Por uma educação feminista na Amazônia: diálogos entre Paulo Freire e bell hooks. **Revista Amazônida**, Manaus v. 4, n. 11, p. 01-20, set. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/4934/4272>. Acesso em: 15 out. 2024.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano**. Crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, Volume Especial “Ocupação Preta: a história de um é a narrativa de todos”, pg. 34-59, mar/2025.

ISSN: 2176-5774

SILVA, Silvana. A prática do amor como potência para a construção de uma nova sociedade. *In: hooks, bell. **Tudo sobre amor: novas perspectivas.** São Paulo: Elefante, 2021.*