



## Educação transgressora e feminismo

*Transgressive education and feminism*

*Educación transgresora y feminismo*

Amanda Motta Castro<sup>1</sup>

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Cassiane Paixão<sup>2</sup>

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Gabriele Costa Pereira<sup>3</sup>

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

### RESUMO

O presente artigo, parte de uma escrita de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande/FURG, cujo tema são os Turbantes e a Educação antirracista, busca colaborar para apresentar uma prática de educação antirracista por intermédio do conceito de educação transgressora da escritora afro-americana bell hooks (2017, p. 271), em meio ao olhar da docência feminista: “A lição importante que aprendemos juntos, a lição que nos permite caminhar juntos dentro e além da sala de aula, é a do engajamento mútuo”. Para isso, tem como foco o turbante, símbolo étnico que representa para a população negra um ato de resistência, de afirmação para sua identidade, herança de sua ancestralidade, um ato político. Segundo Silva (2020, p.83), o “turbante traz acalento, promove cuidados e

---

<sup>1</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Doutora pelo programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. É mestra em Educação (2011). Possui Graduação em História e Pedagogia (2000). Compõem o Grupo de pesquisa interdisciplinar Lélia Gonzalez. Atualmente realiza estágio de Pós-doutoramento em Estudios Feministas en la Universidad Autónoma Metropolitana-UAM/CDMX. Atua no campo das ciências humanas e sociais pesquisando sobre os seguintes temas: Estudos Feministas, Redes feministas na América Latina, Direitos humanos, Educação Popular, desigualdades e políticas públicas. <https://orcid.org/0000-0003-0471-1240> Endereço eletrônico: [motta.amanda@gmail.com](mailto:motta.amanda@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora associada da Universidade Federal do Rio Grande. Desenvolve pesquisas sobre a expansão da educação superior no Brasil, questões étnico-raciais no sul do Rio Grande do Sul, ações afirmativas e clubes sociais negros. Possui graduação em Ciências sociais pela Universidade Federal de Pelotas (1999), mestrado em Sociologia - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos (2010). Realizou pós-doutorado na Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Fundamentos da Sociologia, atuando principalmente nos temas relacionados a sociologia da educação, educação superior, políticas educacionais, universidades e ações afirmativas. Membro do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e indígenas Furg. <https://orcid.org/0000-0002-8085-1862> Endereço eletrônico: [cassianepaixao@outlook.com](mailto:cassianepaixao@outlook.com)

<sup>3</sup> Graduada no curso de Letras - Português/Francês pela Universidade Federal do Rio Grande. Trabalha como monitora de estudantes especiais em escolas da rede estadual de ensino no estado do Rio Grande do Sul. Pós-graduada em especialização em Atendimento Educacional Especializado na Faculdade Dom Bosco. Pós-graduada na especialização Língua, Literatura e Ensino: Teoria e Prática, pela Universidade Federal do Rio Grande. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande. <http://orcid.org/0000-0002-8481-353X> Endereço eletrônico: [gabrielecp86@gmail.com](mailto:gabrielecp86@gmail.com)



transforma em força vital, força de amor de afetividade especialmente entre mulheres negras”. Uma educação transgressora através dos turbantes apresenta a aplicação efetiva das Leis nº 10639/03 e nº 11645/08, as quais garantem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena em espaços formais e informais de ensino. Nossas experiências enquanto mulheres negras e professoras junto às nossas práticas constituem esta escrita, em que os conceitos de bell hooks (2017), o esperar (1992) e a pedagogia da autonomia (1996) de Paulo Freire, geram um educar para a luta contra o racismo. bell hooks, enquanto docente e feminista negra, deixou em seu legado a missão de novas docentes negras refletirem e aprimorarem uma educação libertária. De acordo com hooks (2017, p.193), “para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos”.

**Palavras-chave:** Educação transgressora; Docência; Feminismo.

#### ABSTRACT

This paper is part of a master's degree research developed in the Post-Graduate Program in Education at the Federal University of Rio Grande/FURG. Based on the theme of turbans and anti-racist education, it is aimed to collaborate in presenting a practice of anti-racist education through the concept of transgressive education by the Afro-American writer bell hooks (2017, p. 271), from the gaze of female teaching: “The important lesson we learn together, the lesson that allows us to walk together into and beyond the classroom, is mutual engagement.” Therefore, turbans are focused as an ethnic symbol and a political act representing resistance for the black people, as well as identity affirmation and ancestry inheritance. According to Silva (2020, p. 83), “turbans bring warmth, promote care and is transformed into a vital force, a force of love and affection, especially among black women”. Transgressive education with turbans represents the effective application of Laws nº 10639/03 and nº 11645/08, which guarantee the mandatory teaching of Afro-Brazilian, Indigenous and African History and Culture in formal and informal teaching spaces. Our experiences as black women and teachers together with our practices constitute this study, where the concepts of bell hooks (2017), the hoping (1992) and the pedagogy of autonomy (1996) by Paulo Freire, generate an education to fight against racism. bell hooks, as a black teacher and feminist, left the legacy for new black teachers to reflect and improve education as freedom. According to hooks (2017, p. 193), “to educate for freedom, therefore, we have to challenge and change the way people think about pedagogical processes”.

**Keywords:** Transgressive education; Teaching; Feminism.

#### RESUMEN

Este artículo, parte de una redacción de una investigación de maestría en desarrollo en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande/FURG, cuyo tema es Turbantes y Educación antirracista, y busca colaborar para presentar una práctica educativa a través del concepto de la educación transgresora de la escritora afroamericana bell hooks (2017, p. 271), en medio de la mirada de la enseñanza feminista: “La lección importante que aprendemos juntas, la lección que nos permite caminar juntas dentro y fuera del aula, es una de compromiso mutuo”. Para ella, se enfoca en el turbante, símbolo étnico que representa para la población negra un acto de resistencia, de afirmación de su identidad, herencia y un acto político. Según Silva (2020, p.83), el “turbante aporta calor, promueve el cuidado y lo transforma en una fuerza vital, una fuerza de amor y cariño, especialmente entre las mujeres negras”. Una educación transgresora a través de turbantes presenta la aplicación efectiva de las Leyes nº 10639/03 y nº 11645/08, que garantizan la enseñanza obligatoria de la Historia y Cultura Afrobrasileña, Africana e Indígena en los espacios de enseñanza formales e informales. Nuestras experiencias como mujeres negras y maestras junto con nuestras prácticas constituyen este escrito, en el que los conceptos de bell hooks (2017), el esperar (1992) y la pedagogía de la autonomía (1996) de Paulo Freire, junto a la educación popular de Brandão (2007), generar una educación para la lucha contra el racismo. bell hooks, como maestra negra y feminista, dejó en su legado la misión de nuevos maestros negros para reflexionar y mejorar una educación libertaria. Según hooks (2017, p.193), “para educar para la libertad, por lo tanto, tenemos que cuestionar y cambiar la forma en que todos piensan sobre los procesos pedagógicos”.

**Palabras llave:** Educación transgresora; Enseñando; Feminismo.



## Introdução

Dia 15 de dezembro de 2021, todas(os) nós que compomos, de alguma forma, a discussão feminista, antirracista e anticapitalista através da educação, ficamos em luto pela perda, nesse plano, de Gloria Jean Watkins, aos 69 anos, que conhecemos pelo seu pseudônimo, bell hooks. No tempo em que esteve conosco, ela nos instigou a pensar sobre a transformação social através da educação e nos levou a sistematizar, por meio do amor, nossas dores, bem como a questionar a desigualdade, o racismo, o feminismo, apontando o espaço de sala de aula como um espaço social extremamente potente.

O educar para a luta antirracista é um ato político. Assim, estar junto ao povo preto no espaço educacional é aprender o que é revolução. De acordo com hooks (2017, p. 10), “para os negros, o lecionar – o educar – era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista. Com efeito, foi nas escolas de ensino fundamental, frequentadas somente por negros, que eu tive a experiência do aprendizado como revolução”.

Como estudantes, foram poucas as experiências na escola sobre estudos raciais. Ao refletirmos sobre nossa experiência como discentes, fomos motivadas a acompanhar a criação de uma estratégia de ensino, visando também à aplicabilidade da legislação. A lei nº 10.639/03 garante a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a lei nº 11.645/08, que modifica a lei nº 9.394/96, preceitua a inclusão no currículo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos espaços formais de educação, escolas e universidades.

Com a autonomia gerada para a criação de metodologias para pensar a Lei nº 10.639, trouxemos a possibilidade *de esperar*, criada, mesmo diante da desigualdade racial, nos espaços de ensino. Segundo Freire (1992), esperar é levantar-se, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Nesse sentido, a partir de práticas para pensar a educação antirracista, trouxemos o turbante como uma forma de educação popular, a qual, segundo Brandão (2007) constitui-se como uma prática social.

Em suas formas mais consequentes, que hoje se recobrem de inúmeras iniciativas em todo o continente, a educação popular apenas gera um primeiro momento de passagem de uma educação para o povo a uma educação que o povo cria. Que ele produz ao transitar — não porque se educa entre educadores, mas porque inclui a educação popular no trabalho político que educa a ambos — de sujeito econômico a



sujeito político, e ao se reapropriar — tanto tempo depois, tantas histórias depois — de uma educação para fazê-la ser, pouco a pouco, a sua educação: a educação através da qual ele não se veja apenas como um anônimo sujeito da cultura brasileira, mas como um sujeito coletivo da transformação da história e da cultura do país. (BRANDÃO, 2007, p. 49)

Sendo assim, propomos pensar as oficinas de turbante como metodologia para a criação de uma reflexão crítica que possa ser compreendida como uma educação que transgride o tempo e a educação em um único espaço. O projeto *Turbante-se* constitui uma iniciativa de um projeto de oficinas sobre turbantes, que não se resume somente ao ensino de como fazer as mais diversas amarrações, mas o ensino da história e da cultura da indumentária, desde as possíveis origens até a contemporaneidade. Trata-se de um projeto criado na cidade de Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul, uma cidade histórica que possui uma importância significativa para a história do Brasil, por ser um dos locais de chegada de muitos africanos e africanas que foram escravizados e dispersos para outras cidades do sul do Brasil.

A pedagogia transformadora através dos turbantes possibilita uma discussão com o objetivo da responsabilidade de formar um contexto democrático sobre a questão da população negra no Brasil não somente para combater o racismo estrutural, como também para problematizar a ancestralidade. Para hooks (2017, p. 17), “a reflexão crítica sobre minha experiência como aluna em salas de aula tediosas me habilitou a imaginar não somente que a sala de aula poderia ser empolgante, mas também que esse entusiasmo poderia coexistir como uma atividade intelectual e/ ou acadêmica séria, e até promovê-la”.

Um dos significados do verbo transgredir seria ir além, fazer atravessamentos. Nessa perspectiva, uma educação transgressora por meio dos turbantes seria a possibilidade de avançar em um ensino com autonomia na busca da transgressão de conhecimentos voltados para a pauta racial por meio dessa indumentária. Assim, como docentes, é preciso nos empenhar para a renovação da prática, através de uma educação libertária, a qual ensine a transgredir. hooks (2017, p. 25) admite que seu estímulo foi dado por “professores que tiveram coragem de transgredir os limites que fecham cada aluno numa abordagem de aprendizado [linear, estável, compartimentada] como uma linha de produção”.



Dessa maneira, Lélia Gonzalez (2018) afirmava que temos que nos unir nessa luta irmanadas(os), respeitando as diferenças que nos separam, porque uma mulher não é igual a um homem, um negro não é igual a um branco. Entretanto, não vamos reproduzir o que o capitalismo faz conosco: transformar a diferença em desigualdade. Trazendo a proposta de hooks:

Embora os alunos entrem na sala de aula “democrática” acreditando que têm direito à” livre expressão”, a maioria deles não se sente à vontade para exercer esse direito. A maioria deles não se sente à vontade para exercer o direito à livre expressão – especialmente se ela significa que eles deem voz a pensamentos, ideias e sentimentos que vão contra a corrente, que não são populares. Esse processo de censura é apenas uma das maneiras pelas quais os valores burgueses superdeterminam o comportamento social na sala de aula e minam intercâmbio democrático de ideias (hooks, 2017, p. 237).

A partir dessa perspectiva de educação transgressora (hooks, 2017), houve a criação de uma conceituação, nomeada de *Turbantar*<sup>4</sup>, para destacar a forma de ensino desse projeto, que visa ao ensino da história dos turbantes e sua importância para a população negra junto ao ensino de amarrações, almejando uma educação antirracista para o combate ao racismo e à intolerância religiosa.

Como se pode perceber, *Turbantar* tem sido interpretado com vários significados: para *Barbarosblacks*, em seu Blog, em 26 de julho de 2013, o termo é usado para o ensino de amarrações; para *Sá Ollebar Preta Pariu*, o termo #turbantar é utilizado para divulgar os seus tutoriais para o ensino de amarrações em 15 de março de 2016; *Construindo coroas* traz outro significado de autoturbantar, para quando a pessoa faz em si própria e o turbantar, quando faz ao outro, a partir do project Tribe, de Juliana Luna e Vanessa Wright<sup>5</sup>.

Rosyane Maria da Silva, na sua dissertação de mestrado, *Turbantes e Tecidos conectando mulheres negras. Brasil, África do Sul e Moçambique* (2020), apresenta o verbo turbantar como uma arte de fazer turbante. Em sua escrita, afirma que “turbantar é feito com prática e como uma arte: a arte de turbantar” (SILVA, 2020, p. 82).

Dessa maneira, ao questionarmos qual a relação de identidade com o turbante, sabemos que uma das definições de identidade seria um conjunto de características, as quais

---

<sup>4</sup> Turbantar significa uma prática de ensino através da história e cultura dos turbantes junto às formas de amarrações.

<sup>5</sup> O Project Tribe foi criado pela brasileira Juliana Luna e pela americana Vanessa Wright.

constituem um sujeito ou um elemento, ou seja, é a soma de particularidades que diferenciam o indivíduo, discernindo-o das demais.

Nesse sentido, em relação a essa questão da identidade, para nós, descendentes de pessoas negras, houve, no Brasil, um processo diferente. Isso porque, a escravidão, ao mesmo tempo que representa uma herança da barbárie, fez surgir uma força para suprir o pavor da violência em nossos corpos. Sidnei Nogueira (2020) afirma que:

Fomos “institucionalizados” por mulheres, mães pretas, classe que até hoje é considerada a mais estigmatizada em um país racista e misógino. Mulheres que tiveram a força e a sensibilidade de recriar a família preta destruída pelo tráfico. Mulheres que restituíram os nomes africanos aos seus, que tiveram seus nomes nativos roubados pela Igreja Católica. Não precisam ler sobre conceito de identidade para ajudar no refazimento da identidade preta dos seus, pois a noção de empoderamento pessoal e coletivo pela manutenção da comunidade era um saber nativo. A noção do fortalecimento pela presença, pela renovação-vínculo com a ancestralidade, o despertar do Eu dos seus como forma de tentativa de sobreviver frente à violência do sistema opressor. (NOGUEIRA, 2020, p. 131)

Assim, o turbante pode ser considerado um dos símbolos da negritude e/ ou identidade negra no Brasil, porque retrata o que Nogueira (2020) chamava de renovação-vínculo com a ancestralidade. Nos estudos sobre *Negritude*, de Kabengele Munanga (2020), a negritude e/ou identidade negra possui fatores históricos, linguísticos e psicológicos. Dessa forma, os estilos de cabelos, penteados e músicas são marcas de identidade criadas como forma de linguagens ou comunicação. Diante disso, podemos afirmar que o turbante estaria entre esses estilos. Para Munanga (2020, p. 19): “A *negritude* e/ ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros”.

Portanto, ao pensar no conceito de negritude e/ ou identidade negra, podemos caracterizá-lo como um processo transgressor, de autonomia e de identidade da população negra no Brasil, que deve ser respeitado nos espaços de ensino e na sociedade. A escola e os espaços de ensino devem possuir esse cuidado e empatia para as discussões voltadas à historicidade e à cultura negra nas práticas docentes, sejam elas coletivas ou individuais, em locais formais ou informais.



Para Freire (2021, p. 59-60), “saber que devo respeito à autonomia e a identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. Junto a um diálogo com o historiador Marcelo Studinski foi criado o conceito *Preturbantar*. Esse se torna um termo para dar ênfase para a estrutura de raça e cultura da diáspora, um novo conceito pensando também a partir do *pretuguês*, de Lélia Gonzalez (2018), a linguagem brasileira decorrente da influência das africanas que educavam os filhos das sinhazinhas.

Nessa mesma perspectiva, entendemos que o projeto Turbante-se, desenvolvido a partir de uma oficina e como formação de docentes, também pauta um processo de descolonização dos currículos, reafirmando os sujeitos negros num espaço e numa perspectiva teórica negra. Dessa forma,

compreendendo melhor o que significa “descolonizar os currículos, é possível afirmar que as negras e os negros brasileiros, organizados no Movimento Negro e no movimento de mulheres negras ou nas ações mais autônomas, desenvolvidas pelos diversos sujeitos negros que têm como foco uma educação democrática, pública, laica e antirracista atuam, há muito tempo, pela descolonização dos currículos, ou seja, é uma descolonização dos currículos numa perspectiva negra e brasileira (GOMES, 2016, p. 234-235).

Fazer a revolução de valores para ensinar é ultrapassar a cultura dominante, buscar novos movimentos, apontar a valorização da História e Cultura Afro Brasileira e discutir políticas afirmativas para o combate ao racismo. Seguindo hooks (2017),

[...] está claro que uma das principais razões por que não sofremos uma revolução de valores é que a cultura de dominação necessariamente promove os vícios da mentira e da negação. Essa mentira assume uma forma aparentemente inocente: muitos brancos (e até alguns negros) afirmam que o racismo não existe mais e que as sólidas oportunidades de igualdade social atualmente existente habilitam qualquer negro trabalhador a alcançar a autossuficiência econômica (hooks, 2017, p. 44).

A docência feminina, através das professoras negras que perpassaram nossas trajetórias, de familiares, amigas e militantes mulheres, constitui-nos como mulheres pretas. Levamos conosco as lembranças de professoras negras que, no sistema escolar segregado, adotaram pedagogias críticas, proporcionando-nos paradigmas libertadores. Para Carla Akotirene (2020),

[...] as feministas são negras e refletem experiências pós-coloniais nas águas atlânticas como nós, suas irmãs de barco, noutra América. Uma vez que a água para as mulheres negras é fundamento epistemológico, não sendo à toa, por identidade ancestral, sermos todas chamadas de ialodês – título consagrado a Oxum, senhora das águas e mensageira política das reivindicações das mulheres, na Nigéria – vale considerar, que distante doo feminismo branco com “místicas femininas” em alusão representativa da prisão feminina no espaço privado- Oxum representa aquela que tem autoridade no espaço público-privado para reivindicar em nome da comunidade (AKOTIRENE, 2020, p. 32).

## 1. bell hooks e seu olhar na educação

Um dos olhares de bell hooks para a educação traz uma crítica ao pensamento sexista da época do início dos seus estudos, quando mulheres inteligentes eram um problema. Nesse contexto, as mulheres negras, sobretudo, eram pontuadas e desafiadas diariamente perante a sua intelectualidade. Em suas palavras:

Podíamos casar, podíamos trabalhar como empregadas e podíamos nos tornar professoras de escola. E visto que, de acordo com o pensamento sexista da época, os homens na verdade não gostavam de mulheres “inteligentes”, partia-se do pressuposto de que quaisquer sinais de inteligência selavam o destino da pessoa. (hooks, 2017, p. 10)

Nessa mesma linha de pensamento, as suas vivências enquanto aluna a faziam reconhecer que a escola era um espaço de transformação de saberes, que causava estranhamento para as pessoas conservadoras e uma esperança para aquelas(es) que buscavam a mudança em suas vidas, que, através do conhecimento, conseguiriam oportunidades para os seus destinos: “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, valores e crenças aprendidos em casa era correr um risco, entrar na zona de perigo” (hooks, 2017, p. 11).

Dessa maneira, sabemos que, para as crianças e adolescentes, principalmente da classe trabalhadora, estar no espaço da escola não é uma obrigação, mas estudar é uma necessidade, assim como é uma possível transgressão. Importante ressaltar que elas (es) trazem consigo, para o ambiente escolar, as vivências de seus lares e levam para os lares o que vivem na





instituição escolar. A casa é o local em que os pais, os avós, os mais velhos desejam e impõem o que a pessoa deve ser, contraditoriamente da escola, que se constitui como o local que tem a responsabilidade de ensinar a pensar, refletir e ter seu próprio ponto de vista sobre determinado assunto e suas escolhas sobre o que se deseja ser. Assim, para bell hooks (2017, p. 11): “Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem e o que eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias”.

Então, ao pensar nesse espaço como o lugar para possivelmente se reinventar, a educação nem sempre foi para todas(os). A população negra, tanto no Brasil assim como nos Estados Unidos, no período da escravidão e pós-escravidão, tinha acesso restrito a vários espaços, entre os quais a escola.

Há pesquisas que registram que a Reforma de Couto Ferraz, no período do Brasil Império, por meio do Decreto nº 1.331 de fevereiro de 1854 não permitia às(aos) escravizadas (os) o seu acesso às escolas públicas, para cujo ingresso se dependia da boa vontade e disponibilidade dos professores. De acordo com o Decreto nº 7.031, de setembro de 1878, negras(os) escravizadas(os) só poderiam estar inseridas(os) no ambiente escolar no turno da noite. Assim, para terem a oportunidade de ocupar os bancos escolares, necessitavam não apenas da boa vontade de seus sinhozinhos, mas de terem condições físicas para estudar depois de um dia na lida pesada e cansativa.

Diante desse fato, podemos observar que, mesmo tendo passado tantos anos e as leis garantirem o acesso de todas(os) à escola, questionamo-nos acerca do número de estudantes negras(os) que frequentam, por exemplo, o Ensino Médio em escolas públicas e privadas.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pessoas pretas e pardas têm menos anos de estudo (8,6), em média, se comparado aos brancos (10,4), sendo o analfabetismo também maior entre pessoas negras. O índice daquelas(es) que não sabem ler e escrever é de 8,9% na população negra e de 3,6% na população branca. Com base nos estudos do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEEMA) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com base no Censo Escolar de 2020,

menos de 10% das(os) estudantes negras(os) estão matriculadas(os) nas 20 melhores escolas privadas do Brasil<sup>6</sup>.

Mesmo com a política das cotas, ainda não há um número proporcional de universitárias(os) negras(os) nas universidades brasileiras. Tudo isso mostra que a escola necessita de mudanças, precisa ser repensada, a fim de entender as diversidades e as pluralidades de pessoas, de diferentes raças, gêneros e pensamentos. Podemos pensar na imagem da população negra e como ela é apresentada para os seus pares. A autora e professora Lélia Gonzalez (2018) afirmava que

a imagem que é passada pelos meios de comunicação de massa, de um modo geral e, também, na escola, na família, na igreja é de que o negro é simplesmente um corpo. Daí, você verifica que os papéis sociais positivos atribuídos ao negro na nossa sociedade, são aqueles em que ele tem corpo de atleta: corredor, jogador de futebol, sambista, mulata, o que se reforça na própria comunidade. (GONZALEZ, 2018, p. 371)

Conquanto a autora se refira ao contexto da década de 1980, podemos ver que muito do que ela falava ainda persiste na mídia, na escola. Após a Lei nº 10.639/03, a despeito de ter havido uma mudança, ainda temos um grande percurso pela frente. Segundo Lélia Gonzalez (2018),

nos Estados Unidos já vem sendo feito e no Brasil está ainda se iniciando um olhar positivo com relação ao próprio negro, com relação a sua própria beleza, dizer que o branco não é "o" belo. Ele é um belo, mas você tem a sua beleza negra, como existe a beleza indígena e assumir esses valores estéticos é da maior importância. Na medida em que se assume esses valores estéticos, parece que se entra num processo de conscientização. Grande exemplo, neste sentido, é o pessoal da Bahia. (GONZALEZ, 2018, p. 371)

E, para criar esse ensino para que a população negra seja educada a fim de quebrar os estereótipos pejorativos e negativos, racistas, que lhe foram gerados ao longo dos tempos, precisamos de mais educadoras(es) voltadas(os) para a pesquisa para reeducar brancos e negros. Dessa forma, é preciso tornar o mundo mais racional, para que o outro compreenda e

---

<sup>6</sup> Ler estudo completo em: Menos de 10% de todos os alunos das 20 melhores escolas privadas do Brasil são negros... - Veja mais em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/05/23/negros-sao-menos-de-10-dos-alunos-das-20-top-escolas-privadas-do-brasil>. Acesso em: 06 mai. 2022.



entenda essa sociedade a partir da história da(o) negra(o), diante dessa história oculta sobre as barbáries devido à diferença do tom de pele. Para Franz Fanon (2020), é preciso racionalizar o mundo, pautando o erro na construção histórica do país, percebendo o quanto essa foi pensada por uma ideologia racista. “Como bom estrategista, queria racionalizar o mundo, mostrar ao branco que ele estava enganado” (FANNON, 2020, p.133).

Existem movimentos de mulheres negras pesquisadoras, atuando nas mais diversas áreas, entre elas na área da educação, as quais, ao teorizarem, trazem as suas vivências em conjunto, de forma simultânea. Infelizmente, para alguns sujeitos, essa postura é interpretada como uma forma de vitimização. Assim, ao invés de terem empatia pela causa, em alguns casos, até mesmo entre mulheres brancas do movimento feminista, há uma incompreensão acerca desse nosso local de legitimidade, o que bell hooks (2017, p. 85-86) exemplifica como um processo de autorrecuperação: “Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática”.

Nesse sentido, algumas professoras negras ativistas vêm desempenhando papéis importantes na educação brasileira, utilizando a sua ancestralidade para transformar saberes e empoderamento para as atuais e futuras gerações. Grada Kilomba (2019, p. 59) enfatizava:

Eu, como mulher *negra*, escrevo com palavras que descrevam a realidade de um erudito *branco*, pois escrevemos de lugares diferentes. Escrevo a periferia, não do centro. Este é também o lugar de onde eu estou teorizando, pois coloco meu discurso dentro da minha própria realidade.

A professora Gisele Maria Rodrigues Machado, em sua dissertação *Educação das relações étnico-raciais na formação de professores(as) através das danças circulares*, apresenta o trabalho com as relações étnico-raciais por meio das danças circulares. Nessa atividade, todas(os) as(os) envolvidas(os) faziam, coletivamente, as coreografias em roda, ao som de músicas relacionadas à negritude.

As oficinas de danças circulares nas relações étnico-raciais realizadas nas escolas durante o ano letivo e, principalmente, no mês de novembro, configuram uma tentativa de levar a discussão para esse espaço e, assim, atingir o maior número de professores (as), alunos (as) e funcionários (as). Ao realizar oficinas sobre relações étnico raciais, com os estudantes nas escolas estaduais e municipais, percebi muitas

situações de racismo e discriminação que não tiveram intervenção pedagógica do(a) professor (a) ou de qualquer outro(a) profissional de educação, tanto na sala de aula como em outros espaços da escola, como o pátio e/ou o refeitório. (MACHADO, 2018, p. 23)

Além desse tipo de abordagem utilizada pela professora, há outras, como, por exemplo, utilizar símbolos étnicos como as tranças. Porém, não se trata somente de ensinar e fazer as tranças, mas explicar as suas origens como uma herança africana de seus antepassados que foram trazidos ao Brasil no período da escravidão. Para Rodney William,

Turbantes, tranças, dreands, cocares, elementos religiosos e étnicos em geral jamais deveriam, ser adotados sem critérios, sem cuidado e sem respeito. O período colonial marcou violentamente as relações entre os europeus e os povos conquistados, o que comprometeu os limites de uso num processo de expropriação contínuo que invadiu inclusive os territórios simbólicos. Nesse sistema, componentes culturais foram saqueados e usurpados, povos inteiros forma explorados, literalmente exterminados ou dizimados por meio de um genocídio cultural que ainda persiste. (WILLIAM, 2020, p. 134)

Assim como as tranças, os turbantes estão sendo utilizados como uma ferramenta pedagógica. Desse modo, assim como se utiliza um giz, um pincel para se escrever no quadro, pega-se um lenço, uma chita, um tecido para ensinar, nos espaços escolares, um pouco da história dos turbantes no mundo, destacando as suas origens no continente africano e no Brasil. Essa prática pode ser considerada como uma prática de ensino voltada para uma educação transgressora. Sendo assim, as culturas dos africanos ressignificam e resistem, como aponta Zélia Deus (2020):

Portanto, ainda que em fragmentos, nos interstícios da cultura do senhor, as culturas dos africanos escravizados, de alguma forma, resistiram, persistiram e realizaram processos incessantes de trocas, fusões e ressignificações. Esses processos não ocorrem em uma via de mão única, mas sempre em uma via de duas mãos. (DEUS, 2020, p. 45)



## 2. Educação transgressora e o feminismo docente

Nos espaços de ensino, da educação básica ao ensino superior, a carreira de docente é majoritariamente feminina. No Brasil, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>7</sup>:

As professoras são maioria em todas as etapas da educação básica. Elas correspondem a 96,4% da docência na educação infantil, a 88,1% nos anos iniciais e a 66,8% anos finais do fundamental, respectivamente. No ensino médio, 57,8% do corpo docente é composto por mulheres.

No ensino superior, em uma pesquisa feita pelo IBGE no ano de 2019, a docência feminina representava 46,8% dos docentes, o que representa um aumento na representatividade feminina e para a ciência. De acordo com o Censo da Educação Superior, em 2016, são apenas 219 mulheres pretas professoras doutoras em cursos de pós-graduação do Brasil. Contudo, essas doutoras negras estão projetando outras mulheres negras, tornando-se exemplos, assim como bell hooks (2017), para quem ensinar é um ato de resistência para a população negra e periférica:

Ressaltam que o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como os professores e alunos sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula. (hooks, 2017, p. 21)

A criação do projeto *Turbante-se*, por uma professora negra e atuante no movimento negro, no interior do Rio Grande do Sul, no município de Rio Grande, traz o ensinar como um ato de resistência, com cuidado para combater o racismo e a intolerância religiosa não somente nos espaços formais de ensino, como nos informais. A docente foi convidada para realizar as oficinas nos mais diversos locais, como: escolas, postos de saúde, shoppings, feiras, seminários etc. O público era diverso, de todas as faixas etárias, raças, gêneros e classes; a maioria das pessoas não conhecia o seu trabalho, havendo muitas que, depois de

---

<sup>7</sup> Notícia publicada em 14/10/2021 pela assessoria de comunicação social do INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-no site <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/conheca-o-perfil-dos-professores-brasileiros>

assistir à apresentação, admirando o projeto, assistiam novamente. Mesmo com essa boa aceitação, sempre havia a preocupação de como seria a recepção da oficina, como também qual seria a impressão no seu término. Essa resposta era dada na finalização da oficina quando, diante do questionamento de quem gostaria de fazer os turbantes, a maioria sempre queria fazê-los, registrando isso com alegria em fotos.

O projeto se encontra em desenvolvimento desde 2014. Nesse tempo de sua elaboração e aplicação, ainda encontramos críticas e resistências, as quais não podem ser interpretadas como estranhamento de uma nova descoberta. Aponta Chimamanda Ngozi (2019, p. 33): “Quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso”. Esse paraíso é para quem?

O exótico fascina, as (os) professoras (es) admiram o formato das oficinas de turbantes diante da pauta racial. Todavia, ao mesmo tempo, têm receio, medo ou descaso por trabalhar sobre a história e a cultura negra. Muitas vezes as professoras negras ativistas ouvem falas como as seguintes: “Eu não sei trabalhar com isso”; “Isso é muito difícil de dar aula”; “É um tema complicado”, entre outras falas para negar aquilo que deveria ser importante para todas e todos docentes por se tratar de uma das origens do Brasil.

Se a educação pode ser uma prática de liberdade, de transgredir o que já está dado, estereotipado, qualquer sujeito pode e deve aprender, através da educação como prática de liberdade, sobre a temática racial. Nesse sentido, a formação a partir da prática de ensino dos turbantes possibilita a integração de saberes sobre a diáspora.

A docência é um desafio constante que possibilita ao sujeito atravessar gerações compartilhando saberes para que suas(seus) alunas(os) tenham a possibilidade de modificar o mundo, através do conhecimento. Pensando no conceito de práxis, de Paulo Freire, a educação por meio dos turbantes é uma forma de modificar o mundo a partir da reflexão sobre ele diante da negritude e da sua verdadeira história que não foi contada, de promover ações para combater o racismo e a intolerância religiosa. O que poderíamos dizer de um ensino transgressor e integrador por meio dos turbantes? Como diria hooks (2017, p. 26) ao citar



Freire, “sua filosofia é semelhante à insistência de Freire na “práxis” – agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo”.

Nesse mesmo viés, para que isso se torne uma realidade na escola, é preciso que as (os) profissionais da educação se transformem. Nas palavras de hooks sobre os(as) docentes: “A maioria dos professores têm de treinar para estarem abertos em sala de aula, estarem totalmente presentes em mente, corpo e espírito” (hooks, 2017, p. 36).

Um dos caminhos para essa transformação são os cursos de licenciaturas que precisam promover uma educação antirracista e transgressora, para que as(os) licenciandas(os), ao se tornarem docentes, pratiquem-na no seu cotidiano, entendendo que, como profissionais, necessitam estar abertas(os) para tudo e para todas(os).

Nesse sentido, é imperioso pensar sobre o sentido da vida. Qual o sentido da docência para o seu eu? “Começo a me questionar sobre o sentido da minha vida e sobre o que vim fazer aqui na Terra. É como se, mergulhada num projeto, eu perdesse a noção do eu” (hooks, 2017, p. 37). Ao mergulhar neste projeto dos turbantes, começamos a nos questionar: qual era nosso referencial e nossa trajetória? O projeto nos fez não só contribuir na educação antirracista, bem como na integração entre as raças, trazendo inquietações e reflexões perante a pauta racial, pensando a importância do seu uso para as mulheres de diferentes classes e raças e também para os homens, devido a pluralidades de significados.

Ao se autodesafiar, pesquisar e criar teorias sobre o que seria utilizar o turbante, para nós, mulheres negras, professoras ou não, e o que seria para os demais, negros e não negros, assim como bell hooks, pegamos a teoria em meio ao desespero, para compreender o que significaria se *preturbantar*. Para nós, seria o ato de fazer amarrações a partir dos saberes sócio-históricos sobre a indumentária. Seria o encontro entre o nosso eu e os nossos ancestrais, junto à nossa fé e a proteção do nosso Orí. Ao teorizarmos, encontramos dores das nossas ancestrais, aquelas que sabemos que existiram e resistiram para que hoje estejamos aqui, mulheres africanas escravizadas, que assim como nós se encontram nas memórias conjuntas das teorias de outras intelectuais negras. Como escrevia bell hooks (2017):

Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais

importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura. (hooks, 2017, p. 83)

Entre a vivência e a teoria, como o turbante chegou a nossas vidas? Ele estava presente na cabeça das nossas bisavós, das nossas avós, das nossas mães, em épocas diferentes, em locais diferentes. Possuía outros nomes, eram lenços amarrados, eram tecidos dos mais diversos, como proteção, como embelezamento e como fé em épocas em que não se podia declarar que se professavam religiões de matriz africana, quando a perseguição era maior que nos dias de hoje. Nesse sentido, é muito significativo que, hoje, essa indumentária ancestral possa se constituir como uma ferramenta de ensino a partir da qual, em uma sala de aula, podemos ouvir e ler sobre as histórias dos turbantes. Isso porque a sala de aula é exatamente o espaço para ouvir outras vozes, por ser constituído por várias vozes, de diferentes raças, gêneros e classes. Assim, a autora pontua: “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).

Nesse espaço, faz-se a escuta de todas(os) para com todas(os), reconhecendo o outro com cuidado e zelo, enfatizando a escuta das crianças negras: “Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala” (hooks, 2017, p. 58).

A escuta da voz da(o) educadora(or) é necessária para a colaboração de estratégias para um currículo multicultural. “Isso nos lembrou que as pessoas têm dificuldade de mudar de paradigma e precisam de um contexto onde deem voz a seus medos, onde falem sobre o que estão fazendo, como estão fazendo e por quê” (hooks, 2017, p. 54).

A pedagogia transformadora através dos turbantes possibilita uma discussão sobre a responsabilidade de haver um contexto democrático sobre a questão da população negra no Brasil, não somente de forma simplista, mas de forma assídua. Para bell hooks (2017, p. 59), “os educadores estão mal preparados quando confrontam concretamente a diversidade”.

Nessa perspectiva, a temática dos turbantes pode se constituir como um caminho para o trabalho efetivo com a diversidade cultural na formação de professores. “É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao





mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (hooks, 2017, p. 52).

E mesmo que estejamos em tempos difíceis neste país, chamado Brasil, os medos e os receios são muitos, mas não devemos fazer disso desculpas para não agir sobre as pautas raciais. Precisamos criar espaços democráticos, dentre os quais os espaços de ensino, visto que, assim como hooks ressalta, é preciso “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).

### **Apontamentos finais:** bell hooks e seu legado imortal

Essa é a intelectual que nos ensinou um compromisso: “Meu compromisso com a pedagogia engajada é uma expressão de ativismo político” (hooks, 2017, p. 267). Sermos professoras e estarmos em determinados espaços já nos constituem enquanto mulheres negras professoras e ativistas. E seguir o legado de bell hooks faz com que nos sintamos professora, fortaleza, escuta e aprendizado. Permeamos o caminho de uma educação transgressora, querendo, porém, ir além. Queremos que nossas e nossos sigam em frente, usando seus conhecimentos para irem além, tendo o compromisso com a sua raça, classe e gênero. Nós, enquanto professoras negras, precisamos estar engajadas para essas transformações nos espaços de ensino, corroborando para as futuras gerações:

Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado. (hooks, 2017, p.22)

Essas partes ativas são exemplos de professoras transgressoras e com autonomia para criar novas formas de educação, metodologias e questionamentos sobre os currículos. Essa é a função da Lei nº 10639, questionar a educação para a valorização da história e cultura afro-brasileira.

A cultura de dominação existe, sendo preciso que a combatamos com conhecimento e resistência, encorajando-nos perante as adversidades que surgirem durante o processo de



pesquisa e prática. Sabemos que muitas(os) ainda não acreditam na importância da luta contra o racismo e a intolerância religiosa nos espaços de ensino. Porém, é preciso destacar que, via de regra, só quem sente na pele sabe a veracidade dessa luta que é uma luta pela democracia.

Está claro que uma das principais razões por que não sofremos uma revolução de valores é que a cultura de dominação necessariamente promove os vícios da mentira e da negação. Essa mentira assume uma forma aparentemente inocente: muitos brancos (e até alguns negros) afirmam que o racismo não existe mais e que as sólidas oportunidades de igualdade social atualmente existentes habilitam qualquer negro trabalhador a alcançar a autossuficiência econômica. (hooks, 2017, p.44)

bell hooks escreveu seu primeiro livro aos 19 anos e desde então não parou mais. De acordo com o Instituto bell hooks, ela deixou mais de 30 livros publicados, dos quais oito estão traduzidos em português. Sua voz ativa contribuiu com a sistematização do conhecimento realizado com base na experiência da autora com a vida cotidiana, suas dores e possibilidades. bell hooks virou ancestralidade e seu legado segue vivo! Descanse em honra!



## Referências

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

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

**BRASIL**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP Disponível em:< <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/conheca-o-perfil-dos-professores-brasileiros> > Acesso em: 15 abr. 2022.

**BRASIL**. Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte.

**BRASIL**. Decreto nº 7.031-a, de 6 de setembro de 1878. Criação dos cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primaria do 1º grão do sexo masculino do município da Corte.

**BRASIL**. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

**BRASIL**. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

DEUS, Zélia Amador de. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido/ Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura) Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

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

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação- Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACHADO, Gisele Maria Rodrigues. **Educação das relações étnico-raciais na formação de professores (as) através das danças circulares**. Dissertação (mestrado em Educação) -



Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande / RS, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos/ Kabengele Munanga.** - 4. ed. 2. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa/ Sidnei Nogueira.** -São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2020.

SILVA, Rosyane Maria da. **Turbantes e tecidos conectando mulheres negras. Brasil, África do Sul e Moçambique.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em História. São Paulo, 2020.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural.** São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

#### Sites consultados

Project tribe apresentam... como fazer o seu turbante: tecido retangular! Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=k3OWkZILaSg>> Acesso em: 28 abr. 2022.

Lojas FARM. Disponível em: < <https://adoro.farmrio.com.br/tag/juliana-luna/>> Acesso em: 28 abr. 2022.

Project Tribe. Disponível em: <http://www.projecttribe.org/home/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

Revista Trip. Disponível em: <<https://revistatrip.uol.com.br/tpm/mulher-de-trinta-elas-contam-seus-planos-para-mudar-o-mundo-em-2016>> Acesso em: 28 abr. 2022.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

**Artigo recebido para publicação em:** 19 de abril de 2022.

**Artigo aprovado para publicação em:** 08 de junho de 2022.