

**“PROFESSOR, VOCÊ ESTÁ TRAINDO A GENTE?” A MONOGAMIA DOS
AFETOS NO HORIZONTE DA SALA DE AULA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA
PEDAGOGIA CONFSSIONAL DE BELL HOOKS**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n1-077>

Data de submissão: 07/12/2024

Data de publicação: 07/01/2025

Antonio Nacilio Sousa dos Santos

Doutorando em Ciências Sociais
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Horizonte, Ceará – Brasil.
E-mail: naciliosantos23@gmail.com

José Neto de Oliveira Felipe

Doutorando em Ensino de Ciências Exatas (UNIVATES)
Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS)
Caldas Novas, Goiás – Brasil.
E-mail: profnetomatfis@gmail.com

Waldyr Barcellos Júnior

Mestre em Ensino
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Miracema, Rio de Janeiro – Brasil.
E-mail: waldyr_barcellos@hotmail.com

Wanderson da Silva Santi

Doutorando em Educação
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Seropédica, Rio de Janeiro – Brasil.
E-mail: wsanti@firjan.com.br

Paulo Roberto de Souza Junior

Doutorando em Humanidades, Culturas e Artes.
Universidade UNIGRANRIO/Faculdade AFYA
Vila Isabel, Rio de Janeiro – Brasil.
E-mail: pauloroberto.coordenacao@gmail.com

Adão Rodrigues de Sousa

Mestrando em Educação Física.
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Diamantino, Mato Grosso – Brasil.
E-mail: adao.sous@unemat.br

Rakell Rays dos Anjos Alves

Especializando em Educação do Campo
Grupo Educacional FAVENI
São Luís, Maranhão – Brasil.
E-mail: prof.rakellrays@gmail.com

Fatima Aparecida de Souza

Doutora em Língua Portuguesa
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Salvador, Bahia – Brasil.
E-mail: fatimitasouza@gmail.com

Francine Roberta de Sales Soares

Especialista em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o mundo de trabalho
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Teresina, Piauí – Brasil.
E-mail: fsalessoares@gmail.com

Flávio José Soares Valério

Especialista em Educação Patrimonial e Ambiental no Ensino de Ciências da Natureza
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Teresina, Piauí – Brasil.
E-mail: jhosefhit@gmail.com

Alef Mendes dos Santos

Doutorando em História
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Paulista, Pernambuco – Brasil.
E-mail: alefmendesteologo@gmail.com

Priscila dos Santos Peixoto

Doutora em Educação
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Santa Maria, Rio Grande do Sul – Brasil.
E-mail: priscila.peixoto.hst@gmail.com

Lucas Ramon Paiva Melo

Mestrando em Educação
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS)
Marabá, Pará – Brasil.
E-mail: lucasmelolinguaens@gmail.com

Jodailton Nunes Dias

Mestrado em Ciências da Educação
World University Ecumenical (WUE)
Balsas, Maranhão – Brasil.
E-mail: jodailton.nd@hotmail.com

Marcos Vinicius Schwambach

Especialista em Engenharia Geotécnica
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG)
Baixo Guandu, Espírito Santo – Brasil
E-mail: viniustopografo@hotmail.com

RESUMO

As relações humanas, em qualquer campo da vida social, são permeadas por sentimentos, que constituem um substrato essencial das interações. No contexto educacional, a dinâmica entre alunos e professores, moldada ao longo dos anos do percurso acadêmico e da prática docente, influencia decisões cotidianas e processos pedagógicos. Este estudo inédito se ancora na pedagogia confessional de bell hooks, conforme apresentada na obra “Ensinando a Transgredir” (2017), para explorar como as relações afetivas intraescolares contribuem para a construção de um espaço de ensino mais autêntico e humano. A pesquisa investiga o conceito de “monogamia dos afetos”, um paradigma que emerge nas relações entre docentes e discentes, desafiando a pluralidade e a horizontalidade das interações no ambiente escolar. A questão norteadora é: De que maneira a pedagogia confessional de bell hooks pode contribuir para a compreensão e ressignificação das relações afetivas no espaço escolar, considerando o conceito de “monogamia dos afetos”? A metodologia adotada utiliza uma abordagem qualitativa com base em Minayo (2016), que explora as relações sociais em sua complexidade, permitindo uma análise profunda das experiências afetivas no contexto escolar, em Gil (1999), que orienta a construção de um estudo descritivo e bibliográfico e em Weber (2006), que subsidia uma análise compreensiva enfocando os significados atribuídos pelos sujeitos às relações afetivas escolares, considerando as dimensões culturais e subjetivas envolvidas. A pesquisa destaca a relevância de considerar as dimensões afetivas nas práticas pedagógicas propondo a pedagogia confessional como um caminho para ressignificar as relações na sala de aula ao romper com a “monogamia dos afetos” é possível construir espaços educativos mais plurais e democráticos que favoreçam o crescimento emocional e acadêmico de todos os envolvidos.

Palavras-chave: Pedagogia Confessional. Relações Afetivas. Monogamia dos Afetos. Educação Democrática.

1 INTRODUÇÃO

1.1 PEDAGOGIA CONFSSIONAL E “MONOGAMIA DOS AFETOS”: RESIGNIFICANDO RELAÇÕES NA SALA DE AULA

O trabalho pedagógico de bell hooks é fortemente alicerçado nos ensinamentos de Paulo Freire, que foi sua maior inspiração, afirma Santos, *et. al.* (2024). Para hooks, mudar a perspectiva educacional é essencial para atravessar as fronteiras da dominação e construir uma educação mais inclusiva e transformadora. Nesse sentido, ela desenvolve o conceito de *pedagogia confessional*, que visa aproximar professores e alunos por meio de relatos de experiências cotidianas, quando afirma que “[...] as professoras faziam de tudo para nos conhecer. Elas conheciam nossos pais, nossa condição econômica” (2017: 11), para romper à hierarquia tradicional da sala de aula e ressignificando as relações afetivas que ali se desenvolvem.

[...] nós como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental a universidade –, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar (*grifo nosso*). Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para os professores não brancos quanto para os brancos. A maioria de nós aprendemos a ensinar imitando esse modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois tem medo de perder o controle da turma [...] 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. 51-52).

A pedagogia confessional proposta por bell hooks estabelece um espaço educacional onde os sujeitos podem compartilhar experiências de vida, gerando um ambiente de acolhimento e aprendizado mútuo. Essa perspectiva desafia a ideia de uma relação unilateral, pois, ao entrar na universidade, ela percebeu que “[...] os professores não se entusiasmavam com o ato de ensinar” (2017: 13). Desse modo, hooks não queria que o professor fosse o único detentor do saber e buscou criar uma metodologia de ensino dialógico autêntico, pautada no respeito e na empatia. Essa metodologia, por sua vez, rompe com as estruturas tradicionais de poder que reproduzem desigualdades dentro e fora da sala de aula (Hooks, 2017).

Um dos conceitos centrais para a compreensão da pedagogia confessional é o que hooks (2017) denomina de “monogamia dos afetos”. Esse conceito refere-se a uma maneira hierárquica de se relacionar na sala de aula, onde certos alunos e professores criam “espaços-guetos” afetivos¹, em vez

¹ bell hooks critica a ideia de “espaços-guetos” afetivos na sala de aula porque acredita que esses ambientes reforçam a segregação e limitam a troca de experiências entre diferentes grupos. Para ela, a sala de aula deve ser um espaço de encontro e diálogo, onde as diferenças sejam valorizadas como potenciais educativos para a construção de um aprendizado coletivo e transformador. Hooks argumenta que a educação não pode reproduzir divisões sociais, mas sim ser um local de integração que promova a igualdade e o respeito mútuo. Nesse sentido, ela afirma: “A sala de aula deve ser um local onde o risco é permitido, onde as diferenças podem ser compartilhadas, não usadas para criar barreiras emocionais” (hooks,

de promover uma interação horizontal e inclusiva. Essas relações excludentes dificultam a criação de um ambiente educacional verdadeiramente plural e participativo.

A “monogamia dos afetos”, a partir de hooks (2017) é resultado de práticas educacionais baseadas no autoritarismo e na segmentação de relações. Essas práticas refletem o que Paulo Freire chamou de “educação bancária”², um modelo que privilegia a transmissão vertical de conteúdo e ignora as experiências e os saberes dos estudantes. A falta de horizontalidade nas relações escolares reforça a perpetuação de um sistema educacional que privilegia alguns em detrimento de outros.

O sistema de educação bancária (baseado no pressuposto de que a memorização de informações e sua posterior regurgitação representam uma aquisição de conhecimentos que podem ser depositados, guardados e usados numa data futura) não me interessava. Eu queria me tornar uma pensadora crítica. Mas essa vontade era vista como uma ameaça à autoridade (Hooks, 2017, p. 14).

No modelo tradicional, o currículo escolar e a organização institucional muitas vezes reforçam formas de dominação, tanto simbólicas quanto concretas. Pierre Bourdieu contribui³ para essa análise ao evidenciar, em suas obras, como a escola atua como um espaço de reprodução das desigualdades sociais. Segundo o autor, a instituição escolar reproduz o *habitus*⁴ de classes dominantes, legitimando as desigualdades por meio de uma cultura escolar que privilegia certos capitais culturais e simbólicos. Assim, o currículo e a estrutura escolar acabam por perpetuar relações de poder e exclusão, funcionando como mecanismos de manutenção da ordem social vigente.

2017, p. 135). Assim, bell hooks defende que a superação de divisões afetuosas é essencial para a construção de uma educação que transgrida os limites impostos pelas estruturas opressivas. Ver referências.

² Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1970), descreve a “educação bancária” como um modelo pedagógico que subordina o aluno a uma posição passiva, em que o conhecimento é visto como um depósito que o educador faz no aluno, sem que este tenha um papel ativo no processo de construção do saber. Nesse modelo, o aluno é tratado como um recipiente vazio que deve ser preenchido com informações previamente estabelecidas, sem espaço para questionamentos, reflexão ou participação crítica. A educação bancária, segundo Freire, perpetua a opressão, pois desconsidera a experiência e a capacidade de reflexão dos educandos, impedindo a transformação da realidade e a construção de uma consciência crítica. Essa visão contrastava com a proposta de uma pedagogia problematizadora, que considera o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento e defensor de sua própria liberdade e autonomia. Ver referências.

³ Além disso, a contribuição de Pierre Bourdieu sobre a escola e a reprodução das desigualdades sociais pode ser encontrada em sua obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1996), que analisa como as instituições educacionais desempenham um papel fundamental na reprodução das desigualdades sociais e culturais. Ver referências.

⁴ A instituição escolar, segundo Pierre Bourdieu, atua como um espaço de reprodução das desigualdades sociais ao transmitir e reforçar o *habitus* das classes dominantes. O conceito de *habitus*, desenvolvido por Bourdieu, refere-se a um conjunto de disposições duráveis e transferíveis, formadas pela experiência social e pelas condições de classe. Na escola, essas disposições são refletidas em práticas pedagógicas e curriculares que favorecem os alunos das classes sociais mais altas, que possuem um capital cultural alinhado aos valores e normas da instituição. Dessa forma, a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também reforça as distinções sociais, perpetuando a reprodução das desigualdades e mantendo as estruturas de poder existentes. A análise de Bourdieu revela como a educação contribui para a manutenção da ordem social, ao privilegiar um determinado tipo de conhecimento e comportamento, que é mais acessível aos alunos das classes dominantes. Ver referências: BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1996.

[...] para mim, ainda hoje é surpreendente, como foi naquela época, que o fato de dizer que uma instância como o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas sociais, ou dizer que as estruturas tendem a se conservar ou se manter – o que é uma constatação –, é surpreendente que essa constatação seja percebida como uma declaração conservadora. Basta pensarmos um pouco para percebermos que o mesmo enunciado sobre a existência de mecanismos de conservação pode ter um caráter revolucionário [...] Quando você diz *as coisas não são assim*, pensam que você está dizendo *as coisas devem ser assim*, ou é bom que as coisas sejam dessa forma, ou ainda o contrário, *as coisas não devem ser mais assim* (Bourdieu; Passeron, 2014, p.14).

As práticas educacionais, nesse contexto, tendem a reforçar o que Bourdieu denominou de “violência simbólica”, que consiste em impor significados e valores de maneira que os dominados os aceitem como legítimos. Essa dinâmica impede que o ambiente escolar se transforme em um espaço de mudança, limitando a capacidade de questionamento e resistência dos sujeitos. A pedagogia confessional de hooks, no entanto, desafia esse modelo ao propor uma educação baseada na pluralidade e na inclusão. Nesse sentido, ao vivenciar a experiência de ser aluna, hooks afirma: “[...] na faculdade, reforçou-se a principal lição, ou seja, tínhamos de aprender a obedecer à autoridade” (2017, p. 13).

Ao incorporar experiências pessoais e culturais no processo de ensino-aprendizagem, a pedagogia confessional promove uma relação mais humanizada entre professores e alunos. Hooks afirma que “[...] entrar numa sala de aula de faculdade munida da vontade de partilhar o desejo de estimular o entusiasmo era um ato de transgressão” (2017: 17). Para isso, era preciso que a abordagem não apenas reconhecesse a importância das emoções no aprendizado, mas também valorizar os saberes construídos coletivamente. Dessa forma, os sujeitos deixam de ser meros receptores de informações e tornam-se coautores do conhecimento.

A quebra da “monogamia dos afetos”, conforme defendido por hooks, exige uma revisão profunda das práticas pedagógicas. Nesse contexto, ela nos leva a considerar que “[...] qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida” (hooks, 2017, p. 18). Para que isso se concretize, tanto professores quanto alunos devem ser incentivados a questionar as dinâmicas de poder presentes na sala de aula, buscando construir relações pautadas pela solidariedade e pelo respeito mútuo. Esse processo demanda coragem e disposição para enfrentar os desafios impostos por um sistema educacional fundamentado na desigualdade (Santos, *et. al.*, 2024).

A perspectiva de hooks também se alinha à ideia de que a educação é um ato político. Ao romper com a hierarquia e a exclusão nas relações escolares, a pedagogia confessional torna-se um instrumento de resistência contra as estruturas de dominação. Nesse contexto, a sala de aula torna-se um espaço de transformação social, onde todos os envolvidos podem aprender e crescer de maneira equitativa. Assim, ela afirma que, “[...] 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” (2017: 10).

Para hooks, a democratização das relações escolares passa pela criação de um ambiente onde as vozes de todos os sujeitos sejam ouvidas e respeitadas. Essa abordagem demanda uma postura aberta e sensível por parte dos professores, que devem estar dispostos a compartilhar suas experiências e a aprender com os alunos. Esse processo de troca fortalece os laços afetivos e cria uma comunidade de aprendizado mais coesa (Santos, *et. al.*, 2024).

Para Santos, *et. al.*, (2024), a pedagogia confessional também reconhece a importância de considerar as dimensões culturais e subjetivas nas práticas pedagógicas. As relações afetivas que se desenvolvem na sala de aula são influenciadas pelos contextos sociais e culturais de cada sujeito. Portanto, é fundamental que a educação leve em conta essas particularidades para criar um ambiente inclusivo e representativo. Nesse sentido, a pesquisa parte da seguinte questão: De que maneira a pedagogia confessional de bell hooks pode contribuir para a compreensão e ressignificação das relações afetivas no espaço escolar, considerando o conceito de “monogamia dos afetos”?

Em síntese, a pedagogia confessional de bell hooks apresenta-se como uma alternativa potente para superar os desafios das relações escolares hierarquizadas. Ao romper com a “monogamia dos afetos” e promover a pluralidade nas interações, essa abordagem contribui para a construção de um ambiente educacional mais justo e democrático.

Assim, é importante destacar que a implementação dessa pedagogia exige um compromisso coletivo. Professores, alunos e a comunidade escolar precisam trabalhar juntos para ressignificar as práticas educativas e transformar a escola em um espaço de resistência e emancipação (Santos, *et. al.*, 2024). Somente assim será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

2 METODOLOGIA DA PEDAGOGIA CONFSSIONAL: DESAFIANDO A MONOGAMIA DOS AFETOS NA CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES PLURAIS E INCLUSIVAS NA SALA DE AULA

A metodologia deste estudo adota uma abordagem qualitativa, com foco em um estudo descritivo e bibliográfico. A pesquisa se embasa nas contribuições teóricas de bell hooks, com ênfase em sua pedagogia confessional, para analisar as relações afetivas e a dinâmica de poder no contexto escolar. A partir dessa abordagem, busca-se compreender a maneira como a “monogamia dos afetos” se manifesta nas relações entre professores e alunos e como esse fenômeno pode ser ressignificado

para promover um ambiente educacional mais plural e democrático. A metodologia permite uma investigação profunda das experiências afetivas, considerando os contextos culturais e subjetivos dos sujeitos envolvidos, conforme defendido por autores como Minayo (2016) e Gil (1999).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (Minayo, 2016, p. 20-21).

Para a construção da pesquisa, adota-se um referencial teórico que orienta a análise das relações afetivas dentro da sala de aula, destacando o papel das emoções e dos saberes compartilhados. A metodologia de Weber (2006) é fundamental para a compreensão das experiências subjetivas dos sujeitos, levando em conta suas próprias interpretações sobre o processo educativo. O estudo, portanto, investiga não apenas as práticas pedagógicas, mas também os significados atribuídos pelos professores e alunos às interações afetivas na escola.

A pesquisa se baseia em uma análise crítica das relações de poder presentes na sala de aula, à luz da pedagogia confessional de bell hooks. Esta perspectiva propõe uma mudança radical nas práticas pedagógicas, rompendo com a tradicional hierarquia entre professor e aluno e criando um ambiente de ensino mais horizontal, em que ambos compartilham experiências e saberes. A metodologia aplicada, portanto, propõe uma reflexão sobre as implicações políticas da educação, conforme defendido por hooks (2017), ao considerar as relações afetivas como um elemento central no processo de transformação escolar.

Dentro dessa proposta, a pesquisa também incorpora os conceitos de “violência simbólica” e de reprodução das desigualdades sociais, conforme abordado por Pierre Bourdieu (2014). A partir dessa teoria, busca-se entender como a escola funciona como um mecanismo de reprodução das desigualdades de classe, que são exacerbadas por práticas pedagógicas que privilegiam determinados tipos de capital cultural e simbólico. A metodologia permite, assim, uma análise aprofundada de como as práticas educacionais podem ser ressignificadas para combater essas desigualdades, promovendo uma educação mais inclusiva e democrática.

A construção de um espaço de ensino mais humano e autêntico, conforme defendido por bell hooks, requer a superação da “monogamia dos afetos” e a criação de um ambiente educacional onde as relações sejam mais inclusivas e plurais. Nesse sentido, a metodologia se propõe a investigar as

experiências afetivas dentro do contexto escolar, observando como elas podem ser transformadas por meio da pedagogia confessional. O foco está na compreensão dos processos de comunicação e das interações entre professores e alunos, buscando identificar formas de humanizar as relações na sala de aula.

A abordagem qualitativa escolhida para a pesquisa permite uma análise mais reflexiva e subjetiva das interações escolares, identificando as formas como as relações afetivas contribuem para a construção de um espaço de aprendizagem mais democrático. A pesquisa, portanto, não se limita à observação dos comportamentos dos sujeitos, mas também compreende os significados que eles atribuem às suas experiências afetivas no contexto escolar. Essa perspectiva é fundamental para a análise das relações de poder que permeiam o ambiente educacional e para a construção de um modelo pedagógico mais equitativo.

A metodologia também se baseia em uma abordagem descritiva, como orienta Gil (1999), que identifica as principais características das relações afetivas no espaço escolar. A pesquisa mapeou dinâmicas afetivas entre professores e alunos, considerando as influências de fatores sociais e culturais nas interações dentro da sala de aula. Esse mapeamento permitiu uma compreensão mais profunda das relações de poder e das formas de exclusão presentes no sistema educacional.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo (Gil, 2011, p. 44).

A utilização de uma análise compreensiva, conforme proposto por Weber (2006), também permite uma reflexão mais profunda sobre os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências na escola. A partir dessa análise, é possível identificar as maneiras pelas quais as relações afetivas podem ser ressignificadas, promovendo um ambiente mais inclusivo e democrático. A metodologia adotada, portanto, busca construir um entendimento mais complexo das práticas pedagógicas e das dinâmicas afetivas no espaço escolar.

A pesquisa se apoia em uma revisão bibliográfica detalhada das obras de bell hooks e outros autores relevantes, como Paulo Freire e Pierre Bourdieu, para fundamentar a análise das relações afetivas e das dinâmicas de poder presentes na escola. A revisão bibliográfica também orienta a compreensão do conceito de “monogamia dos afetos” e de como ele se manifesta nas práticas pedagógicas. A metodologia, portanto, é orientada por um conjunto teórico robusto, que sustenta a

reflexão crítica sobre as práticas educacionais e as possibilidades de transformação no ambiente escolar.

Assim, a metodologia deste estudo busca compreender e analisar as relações afetivas no contexto escolar a partir da pedagogia confessional de bell hooks, propondo uma reinterpretação das interações entre professores e alunos. Ao romper com a “monogamia dos afetos” e promover um ambiente de ensino mais inclusivo, a pesquisa visa contribuir para a construção de uma educação mais plural e democrática. A aplicação dessa metodologia permite, assim, uma análise profunda das dinâmicas afetivas na sala de aula e das implicações dessas relações para a construção de um espaço de aprendizado mais humanizado e equitativo.

3 A MONOGAMIA DOS AFETOS NO HORIZONTE DA SALA DE AULA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA CONFSSIONAL DE BELL HOOKS

No livro *Ensinando a Transgredir* (2017), bell hooks compartilha uma experiência marcante sobre a maneira como suas professoras se aproximavam de seus alunos, especialmente no que diz respeito à convivência fora do ambiente escolar (Santos, *et. al.*, 2024). Ela relata que suas professoras conheciam não apenas o desempenho acadêmico, mas também o cotidiano dos alunos e de seus colegas. Esse envolvimento com a vida fora da sala de aula, segundo hooks, foi essencial para estabelecer uma relação afetiva sólida entre alunos e professores, o que favoreceu a construção de um ambiente educacional mais próximo e acolhedor.

A autora destaca que, em algumas ocasiões, suas professoras visitavam sua casa para conversar com seus pais e conhecer melhor a rotina de sua família. Essas visitas não eram apenas um meio de interação fora do espaço escolar, mas também uma forma de estabelecer vínculos mais profundos e humanos. Esse conhecimento mútuo criou um espaço de confiança e empatia, essencial para fortalecer o vínculo afetivo entre professor e aluno (Hooks, 2017). A troca de experiências, aliada ao respeito pelas vivências dos estudantes, permitiu que a relação escolar fosse além da simples transmissão de conteúdo, transformando-se em um processo de aprendizado compartilhado.

Para hooks, essas ações foram essenciais na construção de um ambiente escolar onde o afeto e a compreensão mútua se tornaram pilares fundamentais. Segundo a autora, “[...] embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial” (Hooks, 2017, p. 10-11). A proximidade das professoras com as famílias dos alunos não apenas humanizou as relações, mas também favoreceu uma educação mais inclusiva e personalizada, na qual os estudantes sentiam que suas vidas e histórias eram levadas em consideração. Essa prática pedagógica foi crucial

para a criação de um espaço educacional que, além de promover o aprendizado acadêmico, também incentivava o desenvolvimento emocional e social dos alunos.

Entretanto, hooks também aponta um aspecto importante dessa relação afetiva: quando os alunos mudavam de professores, eles sentiam uma espécie de “traição” por parte dos educadores. A frase “*professor, você está traindo a gente?*” possui uma carga emocional intensa, refletindo o quanto os laços afetivos estabelecidos durante o período de ensino eram profundos. Essa declaração expressa o sentimento de abandono ou perda que os alunos experimentavam ao ver esses vínculos rompidos. O afeto construído ao longo do tempo se tornava tão significativo que a mudança de professor parecia afetar não apenas a continuidade do aprendizado, mas também o equilíbrio emocional dos alunos.

Esse tipo de relação afetiva demonstra a importância de estratégias pedagógicas que vão além da prática instrucional. Ao integrar as vivências e realidades dos alunos ao processo de ensino, os professores conseguem criar um espaço de pertencimento, onde os educandos se sentem valorizados e reconhecidos em sua totalidade (Santos, *et. al.*, 2024). A construção de laços afetivos sólidos pode, portanto, tornar o ambiente escolar mais acolhedor e produtivo, contribuindo para o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes.

[...] as professoras faziam de tudo para nos “conhecer”. Elas conheciam nossos pais, nossa condição econômica, sabiam a que igreja íamos, como era nossa casa e como nossa família nos tratava. Frequentei a escola num momento histórico em que era ensinada pelas mesmas professoras que haviam dado aula a minha mãe, às irmãs e aos irmãos dela. Meu esforço e minha capacidade para aprender sempre eram contextualizados dentro da estrutura de experiência das várias gerações da família (Hooks, 2017, p.11).

O fragmento do texto de bell hooks proporciona uma reflexão profunda sobre a importância do afeto nas relações intraescolares e extraescolares. Ao compartilhar a experiência de suas professoras, que se dedicavam a conhecer não apenas os alunos, mas também suas famílias e contextos de vida, hooks evidencia um modelo de educação que vai além dos muros da sala de aula. Para ela, assim como para Paulo Freire, “[...] a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar” (Hooks, 2017, p. 26). Esse conhecimento, que é íntimo e relacional, não se limita às condições materiais e sociais, mas abrange também os laços afetivos e culturais que definem os alunos como sujeitos plenos, não reduzidos apenas aos seus desempenhos acadêmicos.

As professoras de hooks se envolviam ativamente na vida dos alunos, conhecendo seus pais, suas condições econômicas e até mesmo a religião à qual pertenciam. Essa atenção aos detalhes da vida familiar reflete uma pedagogia que reconhece a importância do contexto fora da escola para o entendimento e o apoio ao processo de aprendizagem. Em contraste com a experiência que teve na

faculdade, onde “[...] os professores (qualquer que seja sua tendência política) davam graves sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento” (Hooks, 2017, p. 27). Nesse contexto, o afeto se configura como um princípio fundamental, pois permite que os educadores vejam os alunos em sua totalidade, não apenas como receptores passivos de conhecimento, mas como sujeitos inseridos em um conjunto de relações sociais e afetivas que influenciam diretamente sua aprendizagem e desenvolvimento.

Ao contextualizar o esforço e a capacidade de aprender dentro da história familiar e das gerações anteriores, hooks destaca um ponto crucial: a educação não ocorre de maneira isolada, mas dentro de um *continuum*⁵ que envolve o legado familiar e as experiências acumuladas ao longo do tempo (Santos, *et. al.*, 2024). Esse vínculo afetivo entre as gerações torna-se um fator importante na construção de uma identidade escolar que vai além do desempenho individual. O afeto, então, se manifesta na forma como os professores se empenham para entender os alunos dentro de suas dinâmicas familiares e culturais, contextualizando seu aprendizado dentro de uma rede mais ampla de significados e relações.

A importância do sentimento de proximidade, portanto, se estende tanto para as relações intraescolares quanto para as extraescolares. Dentro da escola, o afeto ajuda a criar um ambiente de confiança e pertencimento, essencial para o desenvolvimento emocional e intelectual dos alunos. Esse vínculo entre professor e aluno é fundamental para o estabelecimento de uma pedagogia que reconhece a subjetividade e as experimentações de cada estudante, favorecendo uma educação mais humanizada. Para hooks (2017), quando os educadores se envolvem de maneira afetiva com os alunos, eles não apenas ensinam conteúdos acadêmicos, mas também transmitem valores de empatia, respeito e solidariedade, elementos que são essenciais para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Além disso, as relações extraescolares também ganham um papel importante nesse processo. A construção de um laço afetivo entre escola e família é vital para a continuidade e o fortalecimento do aprendizado fora da sala de aula. Quando os professores conhecem as famílias e se envolvem com os aspectos cotidianos da vida dos alunos, a escola se torna um lugar de apoio contínuo, e não apenas um espaço isolado de ensino (Hooks, 2017, p. 32). Essa conexão permite que os alunos sintam que

⁵ A palavra *continuum* é derivada do latim “*continuus*”, que significa algo ininterrupto ou sem pausas. Em inglês e em outras línguas, é usada para descrever fenômenos ou processos que ocorrem de maneira contínua, sem divisões claras ou interrupções entre as partes. O conceito de *continuum* é comum em áreas acadêmicas e científicas, como na filosofia, psicologia e física, para referir-se a uma série de eventos ou características que se desenvolvem de forma gradual, sem limites nítidos. Mesmo que existam equivalentes em muitas línguas, o uso da palavra *continuum* é frequentemente mantido por sua precisão técnica, especialmente quando se deseja expressar a ideia de uma transição suave ou uma gama interligada de possibilidades, como em um espectro de cores ou uma escala de intensidade. Ver referências.

estão sendo apoiados em todos os aspectos de suas vidas, criando um ciclo de reciprocidade onde o afeto e a confiança circulam entre a escola, a família e o próprio aluno.

No entanto, é importante notar que o envolvimento afetivo nas relações educacionais não deve ser confundido com uma vigilância excessiva ou uma tentativa de controle, como afirma Foucault (2018) quando cita o “olhar panóptico”⁶. O afeto, nesse contexto, deve ser um meio para promover o bem-estar e a autonomia do aluno, e não para moldá-lo segundo expectativas ou padrões rígidos. A ideia de que as professoras de hooks conheciam profundamente as suas famílias, incluindo suas condições econômicas e religiosas, pode ser vista tanto como um gesto de cuidado quanto um mecanismo de controle, dependendo de como essa proximidade é gerida. Por isso, é fundamental que o afeto nas relações intraescolares e extraescolares sejam pautados pelo respeito mútuo e pelo reconhecimento da diversidade e da autonomia de cada aluno.

Assim, a educação de hooks, marcada pelo afeto e pela compreensão do contexto familiar e social, propõe um modelo de ensino que é profundamente humano, que leva em consideração as histórias e as identidades dos alunos. Esse modelo desafia a visão tradicional de uma educação impessoal, baseada apenas no conteúdo acadêmico e no desempenho escolar, e promove uma abordagem que reconhece a complexidade do ser humano, suas relações familiares e sociais, e a importância do afeto como elemento fundamental para o processo de aprendizagem e crescimento pessoal.

Quando fui dar minha aula no curso de graduação, me apoiei no exemplo das inspiradoras mulheres negras que davam aula na minha escola de ensino fundamental, na obra de Paulo Freire e no pensamento feminista sobre a pedagogia radical. 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* (grifo nosso), nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem. Nem a obra de Freire nem a pedagogia feminista trabalhavam a *noção do prazer na sala de aula* (Hooks, 2017, p. 16).

⁶ O conceito do “olhar panóptico” de Michel Foucault, conforme abordado em suas obras, refere-se a uma forma de vigilância constante e internalizada, que visa observar e controlar os comportamentos de indivíduos sem a necessidade de uma presença física constante. Em um contexto educacional, o olhar panóptico pode ser interpretado como a imposição de uma vigilância incessante sobre os alunos, transformando-os em sujeitos vigiados que, cientes dessa observação, tendem a se ajustar e a se comportar conforme as expectativas. Foucault (2018) descreve essa dinâmica dizendo: “O Panóptico é uma máquina que, ao articular as distâncias entre as partes, realiza a exposição do indivíduo à visão contínua e descentrada” (Foucault, 2018, p. 185). No entanto, é crucial destacar que o envolvimento afetivo nas relações educacionais não deve ser confundido com uma vigilância excessiva, como essa proposta no panoptismo, mas deve buscar promover uma educação inclusiva e respeitosa, que considere as necessidades emocionais e sociais dos alunos sem reduzir suas ações à simples observação. Ver: Foucault, M. (2018). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

Com dito acima, bell hooks, oferece uma oportunidade valiosa para discutir o conceito de “monogamia dos afetos” e a necessidade de superá-lo para a implementação de uma pedagogia confessional. A monogamia dos afetos, entendida como a limitação ou hierarquização das relações afetivas dentro de um contexto educacional, pode restringir as possibilidades de interação e aprendizado. Para hooks, superar esse modelo é fundamental para criar uma pedagogia que seja verdadeiramente inclusiva, dinâmica e transformadora (Santos, *et. al.*, 2024b).

No relato, hooks descreve como seu desejo de ensinar diferentemente foi moldado pela inspiração de professoras negras, pela obra de Paulo Freire e pela pedagogia feminista radical. No entanto, ela vai além dessas influências, ao apontar a importância do entusiasmo e do prazer na sala de aula. Esse foco no prazer e no envolvimento emocional é uma rejeição direta à ideia de monogamia dos afetos, que tende a priorizar algumas emoções ou relações (como disciplina e hierarquia) em detrimento de outras, como alegria, curiosidade e afeto compartilhado entre alunos e professores.

A monogamia dos afetos hierarquiza as relações e os sentimentos no ambiente escolar, muitas vezes valorizando exclusivamente a obediência e o respeito formalizado entre alunos e professores (Hooks, 2017). Nesse modelo, os laços emocionais que poderiam enriquecer a experiência pedagógica são frequentemente negligenciados ou desvalorizados. A pedagogia confessional proposta por hooks, por outro lado, sugere que o aprendizado deve ser baseado em uma troca genuína de experiências, sentimentos e perspectivas, que humanizem as relações no contexto educacional. Essa abordagem exige que o professor reconheça e valorize a pluralidade das relações afetivas, permitindo que o afeto se expresse de maneiras diversas e autênticas, diferentemente da sua experiência enquanto aluna universitária onde “[...] a maioria dos meus professores não estavam nem um pouco interessados em nos esclarecer. Mais que qualquer outra coisa, pareciam fascinados pelo exercício do poder e da autoridade dentro do seu reininho – a sala de aula” (Hooks, 2017, p.30).

Superar a monogamia dos afetos implica reconhecer que o ensino e o aprendizado são atos profundamente relacionais. Para hooks, a sala de aula não pode ser um espaço de tédio ou desinteresse; ao contrário, deve ser um lugar de entusiasmo, prazer e conexão. A pedagogia confessional, nesse sentido, não apenas permite, mas exige que os professores estejam emocionalmente presentes e dispostos a se engajar com os alunos em um nível pessoal e afetivo. Desse modo, “[...] toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo” (Hooks, 2017, p. 35). Assim, isso inclui criar estratégias pedagógicas que rompam com o tédio e promovam uma atmosfera de diálogo, energia e descoberta coletiva entre alunos e professores.

A aplicação prática da pedagogia confessional envolve a criação de um ambiente onde professores e alunos possam compartilhar suas histórias, emoções e perspectivas sem medo de julgamento ou exclusão. Isso requer uma rejeição da monogamia dos afetos, pois este modelo restringe as possibilidades de expressão emocional no ambiente escolar. “Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar: a confessar” (Hooks, 2017, p. 35). Desse modo, ao incorporar o prazer e o entusiasmo como elementos centrais da pedagogia, os educadores podem criar um espaço onde todos os participantes se sintam valorizados e conectados, tanto intelectual quanto emocionalmente.

Hooks também destaca que a obra de Freire e a pedagogia feminista, embora revolucionárias em muitos aspectos, não exploraram amplamente a noção de prazer na sala de aula. Essa lacuna aponta para a necessidade de uma pedagogia que integre não apenas os aspectos cognitivos e críticos do aprendizado, mas também os afetivos e emocionais. A pedagogia confessional, como proposta por hooks, busca preencher essa lacuna, promovendo uma abordagem mais holística⁷ e inclusiva ao ensino.

O entusiasmo no ensino superior era visto como algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado. Entrar numa sala de aula de faculdade munida da vontade de partilhar o desejo de estimular o entusiasmo era um ato de transgressão. Não exigia somente que se cruzassem as fronteiras estabelecidas; não seria possível gerar o entusiasmo sem reconhecer plenamente que as práticas didáticas não poderiam ser regidas por um esquema fixo e absoluto. Os esquemas teriam de ser flexíveis, teriam de levar em conta a possibilidade de mudanças espontâneas de direção. Os alunos teriam de ser vistos de acordo com suas particularidades individuais (me inspirei nas estratégias que as professoras do ensino fundamental usavam para nos conhecer), e a interação com eles teria de acompanhar suas necessidades (nesse ponto Freire foi útil). A reflexão crítica sobre minha experiência como aluna em salas de aula poderia ser empolgantes, mas também que esse entusiasmo poderia coexistir com uma atividade intelectual e/ou acadêmica séria, e até promovê-la (Hooks, 2017, p.17).

Hooks destaca a importância do entusiasmo e da flexibilidade nas práticas pedagógicas, apontando a necessidade de superar a rigidez tradicional na sala de aula para promover um aprendizado significativo. Quando hooks menciona que trazer entusiasmo ao ensino superior era considerado um ato de transgressão, ela sugere que as estruturas acadêmicas frequentemente reprimem as emoções, favorecendo uma seriedade rígida que limita as potencialidades humanas. Esse cenário pode ser relacionado ao conceito de “monogamia dos afetos”, no qual há uma hierarquização das emoções permitidas no ambiente educacional (Hooks, 2017).

⁷ Ao longo das suas obras, bell hooks utiliza o termo “holístico”, proveniente da influência que possui da filosofia budista de Thich Nhat Hanh.

A frase “Professor, você está traindo a gente?” expressa um dilema que surge da monogamia dos afetos: a exclusividade e a intensidade do vínculo emocional entre professores e alunos podem ser vistas como essenciais, mas também geram tensões quando ocorre uma ruptura, como a troca de educadores. Esse tipo de relação hierarquizada pode inibir a flexibilidade que hooks considera vital (Santos, *et. al.*, 2024b). Em vez de criar uma dependência emocional centralizada em um único educador, a pedagogia confessional propõe ampliar o campo afetivo para incluir múltiplas interações emocionais e intelectuais, que envolvam tanto alunos quanto professores em um processo mais colaborativo.

Hooks aponta que, para romper com esse esquema fixo, é necessário enxergar os alunos como indivíduos únicos, com necessidades e experiências particulares. Essa perspectiva está em consonância com as ideias de Paulo Freire, que enfatiza a importância do diálogo⁸ e do respeito à singularidade do educando no processo educativo. Contudo, hooks vai além, ao afirmar que o entusiasmo não é apenas um elemento de engajamento, mas uma prática política e transgressora. Reconhecer o entusiasmo como parte integrante do ensino exige que o educador esteja disposto a lidar com a imprevisibilidade e com as mudanças espontâneas na dinâmica da sala de aula (Santos, *et. al.*, 2024b).

A superação da monogamia dos afetos, nesse sentido, não implica rejeitar os vínculos emocionais entre professores e alunos, mas democratizá-los. A pedagogia confessional proposta por hooks defende que o entusiasmo, a paixão e o afeto devem estar distribuídos de forma horizontal, favorecendo um ambiente onde todos se sintam valorizados e parte de um processo coletivo de aprendizado. Assim, o entusiasmo pode coexistir com a seriedade acadêmica, desafiando a ideia de que um ambiente de aprendizado deve ser frio ou desprovido de emoção.

Ao conectar esse raciocínio com a prática pedagógica, hooks reflete sobre como as estratégias de suas professoras do ensino fundamental – que conheciam profundamente seus alunos – inspiraram suas próprias práticas no ensino superior. Essa abordagem, combinada com a reflexão crítica e a flexibilidade, possibilita a construção de uma sala de aula mais humana e inclusiva, onde o afeto é

⁸ A perspectiva que valoriza a singularidade do educando e a importância do diálogo no processo educativo está profundamente alinhada com os princípios defendidos por Paulo Freire. O educador brasileiro enfatiza que a educação deve ser um espaço de troca mútua, onde tanto o professor quanto o aluno são sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Para Freire, respeitar a singularidade de cada educando implica reconhecer suas experiências, histórias e contextos, criando um ambiente de aprendizagem onde o diálogo é o principal instrumento de construção do conhecimento. Esse entendimento permite que a educação se torne um ato de libertação, promovendo a autonomia dos alunos e respeitando suas particularidades, como fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico. Ver: Freire, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

ampliado e o entusiasmo é canalizado para promover o pensamento crítico e o engajamento intelectual.

Mas o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizagem empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos contribuem. Essas contribuições são recursos usados de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. Muitas vezes, antes de o processo começar, é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica de sala (Hooks, 2017, p.17-18).

A análise proposta a partir do fragmento acima, destaca a importância de romper com a lógica tradicional das práticas pedagógicas, que frequentemente centralizam o professor como figura única e hierárquica na sala de aula (Hooks, 2017). Essa estrutura, que prioriza o professor em detrimento dos demais participantes, se relaciona diretamente ao conceito de “monogamia dos afetos”, no qual as relações afetivas e pedagógicas estão limitadas a uma dinâmica centralizada e exclusiva. Para hooks, essa configuração hierárquica é insuficiente para sustentar um ambiente de aprendizado verdadeiramente transformador.

A frase “Professor, você está traindo a gente?” revela a carga emocional que os alunos depositam na figura do educador, muitas vezes como consequência de uma prática pedagógica que não reconhece a pluralidade de vozes e presenças na sala de aula. Essa sensação de “traição” surge de uma relação que privilegia o afeto unidirecional entre professor e aluno, em vez de fomentar uma comunidade de aprendizado onde todos compartilham responsabilidade e reconhecimento mútuo (Hooks, 2017). Hooks argumenta que, para superar essa dinâmica, é essencial construir práticas pedagógicas que não apenas valorizem a presença de cada participante, mas que integrem suas contribuições como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

A monogamia dos afetos no horizonte da sala de aula pode ser vista como uma limitação estrutural que impede o desenvolvimento de uma pedagogia confessional e inclusiva. Para hooks, uma pedagogia confessional se fundamenta no entusiasmo e no reconhecimento genuíno das vozes e experiências de todos os envolvidos. O entusiasmo, nesse contexto, não é apenas um sentimento, mas um método de engajamento que promove o envolvimento ativo de todos na criação de um espaço de aprendizado coletivo. Esse entusiasmo é sustentado por práticas pedagógicas que desconstruem a

centralidade do professor, abrindo espaço para a construção de uma comunidade de aprendizado verdadeiramente democrática.

A desconstrução da centralidade do professor não significa desvalorizá-lo, mas reconhecer que ele é um facilitador do aprendizado, e não o único depositário do conhecimento. Essa mudança de perspectiva requer práticas pedagógicas que demonstrem, na prática, a valorização de cada voz presente na sala de aula. Hooks ressalta que o professor deve atuar como um catalisador que promove a integração das contribuições de todos, transformando-as em recursos construtivos para o aprendizado coletivo. Esse modelo rompe com a lógica hierárquica e promove uma horizontalidade nas relações educacionais, essencial para a superação da monogamia dos afetos.

Além disso, hooks aponta que a construção de uma comunidade aberta de aprendizado exige um processo de desconstrução das expectativas tradicionais dos alunos em relação à figura do professor. Em práticas educacionais conservadoras, os alunos são condicionados a ver o professor como a única fonte de conhecimento e como a principal figura de interesse na sala de aula. Para romper com essa visão, é necessário cultivar um ambiente onde cada aluno se sinta valorizado como parte integral da dinâmica de ensino (Hooks, 2017). Isso envolve ouvir as vozes dos outros, reconhecer suas presenças e estimular o interesse mútuo entre todos os participantes.

Desse modo, superar a monogamia dos afetos na sala de aula exige que o professor adote uma postura de humildade pedagógica e prática. Isso significa estar disposto a compartilhar o poder e a autoridade no ambiente educacional, permitindo que o aprendizado aconteça por meio de um processo coletivo e colaborativo. A pedagogia confessional proposta por hooks busca construir um espaço onde o entusiasmo pelo aprendizado e o respeito pela diversidade de experiências humanas sejam pilares fundamentais. Dessa forma, a frase *“Professor, você está traindo a gente?”* pode ser ressignificada como um chamado para transformar as relações pedagógicas, promovendo um ambiente mais inclusivo e afetivamente plural, onde a educação se torna uma experiência comunitária e emancipadora.

[...] embora eu proponha estratégias, estas obras não oferecem modelos para transformar a sala de aula num lugar de entusiasmo pelo aprendizado. Se eu fizesse isso, iria contra a insistência com que a pedagogia engajada têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência [...] Ensinar é um teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadores para evidenciar os aspectos únicos de cada turma (Hooks, 2017, p.24).

Hooks rejeita a ideia de um modelo único para o ensino transformador, sublinhando que as estratégias pedagógicas precisam ser constantemente reinventadas para atender às particularidades de cada turma. Essa postura desafia a visão tradicional de ensino, que frequentemente restringe o papel

do professor a um transmissor de conteúdos e relega os alunos a receptores passivos. Ao propor que o ensino seja visto como um ato performático, hooks introduz a noção de que a espontaneidade e a flexibilidade são essenciais para a criação de um espaço de aprendizado que celebre a singularidade das experiências individuais e coletivas.

O conceito de *monogamia dos afetos* no horizonte da sala de aula aponta para uma dinâmica hierárquica e centralizadora, em que o afeto e o vínculo emocional são predominantemente direcionados ao professor (Santos, *et. al.*, 2024). Essa configuração limita o potencial da sala de aula como uma comunidade de aprendizado, na qual todos os participantes são igualmente valorizados. Hooks argumenta que essa abordagem restringe a capacidade de inovação e engajamento, ao mesmo tempo que reforça uma pedagogia conservadora e descontextualizada.

A pedagogia confessional, por outro lado, propõe uma prática educativa que valoriza a subjetividade, a criatividade e a intersubjetividade. No entanto, alguns alunos expressam “[...] o sentimento de que, se simplesmente não afirmarem sua subjetividade, terão menos probabilidade de ser agredidos. Disseram que muitos professores universitários jamais manifestaram o menor interesse por ouvir a voz deles” (Hooks, 2017, p. 57). Para hooks, como indicado para os profissionais educadores, o ensino teatral oferece uma metáfora poderosa para a flexibilidade e a imprevisibilidade necessárias em uma sala de aula transformadora. Assim como no teatro, o professor deve ser capaz de improvisar, responder ao momento presente e adaptar-se às dinâmicas únicas de cada grupo. Essa postura desestabiliza a ideia de um currículo fixo e convida os educadores a abraçar a incerteza como parte integral do processo de ensino-aprendizagem.

A frase “Professor, você está traindo a gente?” reflete não apenas a relação afetiva singular entre alunos e professores, mas também o potencial de ruptura que surge quando as expectativas tradicionais são questionadas. Hooks sugere que a sensação de “traição” pode ser evitada se o professor abandonar a posição centralizadora e se engajar em práticas pedagógicas que valorizem a diversidade de vozes e perspectivas na sala de aula. Essa abordagem reconhece que a criação de uma comunidade de aprendizado exige a inclusão ativa de todos os participantes como agentes do processo educacional.

Para superar os limites da *monogamia dos afetos*, hooks propõe que os educadores adotem uma pedagogia engajada, que privilegie a inventividade e o entusiasmo, mas que também seja fundamentada em uma escuta ativa e no reconhecimento das particularidades de cada aluno. Essa prática exige que os professores se desfaçam de modelos enrijecidos e abracem a pedagogia como um ato dinâmico e relacional (Santos, *et. al.*, 2024b). O objetivo não é apenas ensinar conteúdos, mas

cultivar um espaço onde todos os envolvidos se sintam valorizados e comprometidos com o aprendizado coletivo.

Ao relacionar essas ideias ao conceito de pedagogia confessional, hooks destaca que o ensino não pode ser desprovido de emoção, contexto e humanidade. A sala de aula, quando tratada como um espaço vivo e mutável, torna-se um terreno fértil para o aprendizado significativo e transformador. Nesse sentido, a pedagogia confessional emerge como uma alternativa poderosa à *monogamia dos afetos*, promovendo uma prática educativa que privilegia a pluralidade, a criatividade e o engajamento genuíno.

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (Hooks, 2017, p.25).

Bell hooks apresenta a educação como um ato sagrado, defendendo que ensinar não é apenas compartilhar informações, mas participar do crescimento intelectual e espiritual dos alunos. Essa perspectiva ressignifica o papel do professor, deslocando-o de uma posição de autoridade absoluta para a de facilitador de um aprendizado coletivo e libertador (Santos, *et. al.*, 2024). No entanto, a construção desse ambiente exige a superação de práticas que hierarquizam relações e centralizam os vínculos afetivos exclusivamente na figura do professor. Esse fenômeno, que pode ser entendido como a “monogamia dos afetos”, limita o potencial das interações entre os estudantes e enfraquece a criação de uma comunidade de aprendizado verdadeiramente inclusiva e horizontal.

A prática da liberdade, conforme descrita por hooks, só é possível em um ambiente onde todos se sintam ouvidos, valorizados e reconhecidos. A monogamia dos afetos, ao restringir a circulação de atenção e afeto para um único foco – o professor –, perpetua um modelo hierárquico que é contrário à pedagogia libertadora (Santos, *et. al.*, 2024). Para romper com essa dinâmica, é necessário que o professor reconheça a importância de cada estudante como parte integrante da construção coletiva do saber. Isso implica desconstruir a ideia de que apenas o professor é responsável pela dinâmica da sala de aula e, ao invés disso, fomentar um espaço onde todos contribuam ativamente, criando uma atmosfera de entusiasmo, criatividade e respeito mútuo.

A pedagogia confessional, proposta por hooks, oferece uma abordagem para transformar essa realidade. Ao compartilhar suas próprias experiências, vulnerabilidades e reflexões, o professor se coloca como um ser humano integral diante dos alunos, incentivando que eles façam o mesmo. Essa prática não apenas democratiza o ambiente de sala de aula, mas também reforça o valor de cada voz

presente, promovendo interações que vão além da dependência emocional centrada no professor. Dessa forma, o aprendizado se torna uma experiência relacional e compartilhada, onde o crescimento de cada indivíduo é visto como interdependente do crescimento do grupo.

No entanto, essa transformação exige um compromisso ético e emocional por parte do professor, que deve abandonar esquemas pedagógicos rígidos e estar aberto à espontaneidade e à invenção. Ensinar, para hooks, é também um ato teatral, onde a criatividade e a adaptação constante às necessidades da turma atuam como catalisadores para o aprendizado profundo. Esse dinamismo rompe com a rigidez tradicional e valoriza a singularidade de cada turma, criando um ambiente em que o entusiasmo e a seriedade intelectual coexistem, enriquecendo mutuamente o processo educacional.

Ao refletir sobre a provocação “Professor, você está traindo a gente?”, percebe-se que a superação da monogamia dos afetos é essencial para evitar a sensação de exclusão ou abandono por parte dos estudantes. O compromisso do professor com uma pedagogia engajada, que valorize a presença e a contribuição de todos, transforma a sala de aula em um espaço de liberdade e crescimento coletivo. Hooks nos lembra que a educação como prática da liberdade não é um modelo fixo, mas um processo em constante reinvenção, adaptado às particularidades de cada contexto e das pessoas envolvidas. Assim, a sala de aula deixa de ser um espaço de tédio ou alienação e se torna um lugar vibrante, onde o aprendizado é vivido de forma íntima, significativa e libertadora.

A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais, mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar os seus exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva (Hooks, 2017, p.35).

Bell hooks, ao abordar a pedagogia confessional no contexto da sala de aula, desafia as dinâmicas tradicionais de poder e controle entre professores e alunos. A pedagogia engajada, como ela propõe, não é um processo unilateral, mas uma prática recíproca de aprendizado e crescimento. Essa abordagem busca superar a “monogamia dos afetos”, na qual o vínculo afetivo e pedagógico é centralizado exclusivamente na figura do professor, hierarquizando relações e limitando o potencial de uma interação coletiva genuína (Santos, *et. al.*, 2024). Para hooks, a sala de aula deve ser um espaço de transformação mútua, onde tanto professores quanto alunos se fortalecem e se capacitam no processo educacional.

A monogamia dos afetos, quando perpetuada, reforça estruturas coercitivas de poder, uma vez que o professor se coloca como o único detentor do conhecimento e o principal receptor das interações

emocionais. Essa centralização não apenas limita a autonomia dos estudantes, mas também impede que o professor experimente o crescimento proporcionado por um modelo pedagógico verdadeiramente holístico. A pedagogia confessional, por sua vez, rompe com essa dinâmica ao valorizar as narrativas e experiências de todos os envolvidos no processo educativo, promovendo um espaço de aprendizado relacional e horizontal.

Hooks enfatiza que, para que a pedagogia confessional seja autêntica, é necessário que o professor também esteja disposto a se vulnerabilizar e compartilhar suas próprias narrativas. Quando os professores encorajam os alunos a se exporem, mas não fazem o mesmo, eles exercem um poder que pode ser percebido como coercitivo, mantendo a hierarquia que a pedagogia engajada busca desconstruir. “Quem fala? Quem ouve? E por quê? Cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir para o aprendizado em sala de aula não é uma abordagem comum no sistema que Freire chamou de “educação bancária”, onde os alunos são encarados como meros consumidores passivos” (Hooks, 2017, p.57). Desse modo, o compromisso com essa abordagem exige uma abertura emocional do professor, que deve estar disposto a correr riscos junto com seus alunos, demonstrando que o aprendizado é um processo compartilhado e contínuo.

Além disso, a pedagogia confessional, ao integrar o crescimento emocional e intelectual, transforma a sala de aula em um espaço de autenticidade e reciprocidade. Essa prática cria condições para que o aprendizado seja significativo e libertador, rompendo com modelos rígidos e conservadores que frequentemente isolam o professor de sua própria humanidade. A interação genuína, nesse contexto, não apenas enriquece a experiência dos alunos, mas também fortalece o professor, que encontra no diálogo e na troca de experiências um caminho para sua própria capacitação.

4 CONCLUSÃO

A pedagogia confessional de bell hooks contribui de forma significativa para a compreensão e ressignificação das relações afetivas no espaço escolar, especialmente no que diz respeito ao conceito de “monogamia dos afetos”. Esse conceito, entendido como a limitação e hierarquização das relações emocionais em sala de aula, destaca a centralidade excessiva do professor nas dinâmicas pedagógicas, frequentemente criando uma dependência emocional que inibe a pluralidade de interações. Hooks propõe um modelo educacional que rejeita essas limitações, promovendo uma prática que privilegia a horizontalidade nas relações e o reconhecimento das experiências de todos os envolvidos.

Ao enfatizar que o aprendizado é um processo relacional e compartilhado, hooks defende que a superação da “monogamia dos afetos” passa pela desconstrução das hierarquias tradicionais na sala de aula. O professor, ao adotar uma postura mais vulnerável e humana, abre espaço para que os alunos

também se sintam à vontade para compartilhar suas narrativas e perspectivas. Essa prática não apenas amplia o campo de interações afetivas, mas também fomenta um ambiente de aprendizado mais inclusivo e democrático, onde cada voz é valorizada como parte integrante do processo educacional.

A pedagogia confessional incentiva uma transformação que vai além da simples transmissão de conteúdos acadêmicos, integrando o crescimento intelectual, emocional e até espiritual dos alunos e professores. Ao propor um modelo em constante reinvenção, hooks sublinha que as práticas pedagógicas precisam ser adaptáveis às necessidades e particularidades de cada turma. Essa abordagem reconhece que o aprendizado não ocorre em um vácuo, mas está profundamente conectado às histórias de vida, culturas e subjetividades de cada indivíduo.

Essa proposta desafia diretamente as práticas tradicionais de ensino que privilegiam a centralidade do professor e a passividade dos alunos. Para hooks, a criação de uma comunidade de aprendizado depende do engajamento ativo de todos os participantes. Isso requer que o professor não apenas reconheça a presença e as contribuições dos alunos, mas também promova práticas pedagógicas que estimulem o entusiasmo, a curiosidade e o respeito mútuo. Ao superar a lógica da exclusividade afetiva, a pedagogia confessional possibilita a construção de relações mais plurais e horizontais no espaço escolar.

A ressignificação das relações afetivas também implica em romper com a visão autoritária e coercitiva do ensino. Quando os professores encorajam os alunos a se exporem, mas se recusam a fazer o mesmo, eles perpetuam um modelo de poder que limita o potencial transformador da educação. A pedagogia confessional, ao contrário, promove um ambiente de troca autêntica, onde a interação genuína entre professor e aluno fortalece ambos e contribui para a criação de um espaço educacional mais humanizado e equitativo.

Desse modo, a pedagogia confessional de bell hooks ressignifica as relações afetivas no espaço escolar ao propor a superação da “monogamia dos afetos” e ao incentivar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, a horizontalidade e o engajamento mútuo. Ao transformar a sala de aula em um espaço de aprendizado relacional e inclusivo, essa abordagem contribui para a construção de uma educação democrática e emancipadora, que reconhece o potencial de crescimento coletivo e individual de todos os seus participantes.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOOKS, b. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Entre a libertação e o engajamento – A influência de Paulo Freire na pedagogia transformadora de Bell Hooks. *Caderno Pedagógico*, 21(12), e10414, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n12-075> Acesso em 12 de Nov. de 2024

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Construindo a malha educativa: reflexões sobre políticas e descontinuidades na formação docente. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, 16(5), e4294, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n5-095> Acesso em 12 de Nov. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “EDUCAÇÃO EMERGENTE”: Enfrentando desafios contemporâneos e moldando o futuro com a perspectiva crítica e emancipadora. *CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES*, 17(7), e8342, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.7-176> Acesso em 12 de Nov. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “Por uma educação intercultural”: explorando o enfoque socioformativo para a construção de cidadãos críticos e sustentáveis a partir de uma perspectiva decolonial. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(8), e6373, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n8-171> Acesso em 12 de Nov. de 2024.

SANTOS, A. N. S. *et. al.* “Semear diversidade na educação”: a pedagogia de Paulo Freire como ponte da interculturalidade na educação infantil latino-americano. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(8), e6454, 2024, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n8-209> Acesso em 12 de Nov. de 2024.

SANTOS, A. N. S. *et. al.* “Educação comprometida”: a práxis pedagógica crítica, libertária e engajada sob a lente de bell hooks. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e8633, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-043> Acesso em 12 de Nov. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Epistemologia do Sul, pós-colonialismo e descolonialidade: explorando afinidades e divergências sob o olhar de Boaventura de Sousa Santos. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9586, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-277> Acesso em 12 de Nov. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “O avesso da educação”: a incorrigível lógica do neoliberalismo em ataque ao ensino público e seu impacto na educação. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA*

LATINOAMERICANA, 22(9), e6860, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-172> Acesso em 12 de Nov. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Educação decolonial: desafios epistêmicos e a luta contra o eurocentrismo, patriarcado e capitalismo na contemporaneidade. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9101, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-142> Acesso em 12 de Nov. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Pedagogia dialógica – desafios e potencialidades da educação como prática da liberdade em Paulo Freire. *Caderno Pedagógico*, 21(13), e12120, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-264> Acesso em 13 de Nov. de 2024.

DOS SANTOS, A. N. S. *et al.* EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA – um olhar crítico sobre a educação tecnológica a partir da perspectiva gramsciana e marxista. *ARACÊ*, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 8150–8171, 2024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1456>. Acesso em: 12 Nov. 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “Laços Educacionais”: a família como construtora de laços para um ensino “sem preço” e uma educação transformadora. *Caderno Pedagógico*, 21(9), e7411, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n9-019> Acesso em 12 de Nov. de 2024.

SANTOS, A. N. S. Educação e resistência no contexto pandêmico: um estudo de caso de uma faculdade particular na cidade de Horizonte, Ceará. *Revista Educação e Emancipação*, v. 15, n. 2, 24 Nov. 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20399> Acesso em: 12 Nov. 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “Consciência, autonomia e transformação”: a educação como catalisador da transformação social e da consciência crítica na perspectiva de Paulo Freire. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(9), e6729, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-110> Acesso em 12 de Nov. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Educação Afrodiaspórica – o encontro de saberes a partir do pensamento decolonial e da luta antirracista na perspectiva de intelectuais afrodiaspóricos. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9681, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-310> Acesso em 11 de Nov. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “(Des)fabricando a educação”: entrelaçando saberes para transcender a visão utilitarista em direção a uma perspectiva humanitária da educação. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(9), e6645, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-079> Acesso em 12 Nov. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Paulo Freire: do educador ao gestor – transformações da secretaria de educação às escolas públicas populares da América Latina. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9774, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-334> Acesso em 10 de Nov. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Tecer Saberes, Erguer Liberdades: a educação como ferramenta de emancipação na luta de mulheres negras pela visão de Ângela Davis. *Caderno Pedagógico*, 21(13), e11468, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-047> Acesso em 11 de Nov. de 2024.

WEBER, M. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora UnB, 2006.