

PEDAGOGIA DA RESISTÊNCIA – O ENSINO-APRENDIZAGEM ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA DA “TEORIA ENCARNADA” DE GLORIA ANZALDÚA E DA “EPISTEMOLOGIA DA EXPERIÊNCIA VIVIDA” DE PATRICIA HILL COLLINS**PEDAGOGY OF RESISTANCE – ANTIRACIST TEACHING AND LEARNING FROM THE PERSPECTIVE OF GLORIA ANZALDÚA’S “EMBODIED THEORY” AND PATRICIA HILL COLLINS’S “EPISTEMOLOGY OF LIVED EXPERIENCE”****PEDAGOGÍA DE LA RESISTENCIA – LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ANTIRRACISTA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA “TEORÍA ENCARNADA” DE GLORIA ANZALDÚA Y LA “EPISTEMOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA VIVIDA” DE PATRICIA HILL COLLINS**

<https://doi.org/10.56238/ERR01v10n6-020>

Douglas Luiz de Oliveira Moura

Doutorando em Psicologia

Instituição: Universidade federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

E-mail: douglasmourapbi@ufrj.br

Ana Cláudia Afonso Valladares-Torres

Doutora em Enfermagem Psiquiátrica

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: aclaudiaval@unb.br

Terezinha Sirley Ribeiro Sousa

Doutora em Educação

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: terezinha.sirley@uepa.br

Lucas Justino dos Santos

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)

E-mail: lucas.justino@educa.campinas.sp.gov.br

Clecio Leonardo Mendes Araújo

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

E-mail: cleonardo1605@gmail.com

José René Câmara Júnior

Doutorando em História

Instituição: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

E-mail: renecamarajr@gmail.com

Lígia Camolesi Toniolo

Graduanda em Direito

Instituição: Universidade Católica Unisalesiano Auxilium (UNISALESIANO)

E-mail: ligiatoniolo123@hotmail.com

Ualisson Cleiton de Araújo Carvalho

Doutorando em Educação

Instituição: Universidad Del Sol (UNADES)

E-mail: ualisson.cac@gmail.com

Rodrigo Eduardo Rocha Cardoso

Doutor em Letras, Linguagens e Representações

Instituição: Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

E-mail: rercardoso@uesc.br

Scheila Haese

Mestranda em Ciências da Educação

Instituição: Universidade Estácio de Sá (UNESA)

E-mail: scheilahaese37@gmail.com

Davi Rodrigues Mendes de Souza

Doutorando em Educação

Instituição: Christian Business School (CBS)

E-mail: davi-pe-rodrigues@hotmail.com

Keilla Alves Rodrigues

Mestra em Letras

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

E-mail: keyllinhaever20@gmail.com

Rakell Rays dos Anjos Alves

Graduanda na Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros

Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

E-mail: prof.rakellrays@gmail.com

Rogerio Pacheco Bras

Bacharel em Relações Internacionais

Instituição: Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

E-mail: rogeriobras.contato@gmail.com

Izabel Pereira de Campos Filha

Especialista em Docência no Ensino Superior

Instituição: Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura (AVEC)

E-mail: izabel.23@hotmail.com

Eliane Maria Wanderley de França
Mestranda em Ciências da Educação/Ética Cristã
Instituição: Ivy Enber Christian University
E-mail: elianewanderley@gmail.com

Maria Valcilene Gomes Pinheiro
Mestranda em Ciências da Educação
Instituição: Ivy Enber Christian University
E-mail: valcilenepinheiro66@gmail.com

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem antirracista como prática de resistência e reexistência, articulando os fundamentos da “Teoria Encarnada” de Gloria Anzaldúa e da “Epistemologia da Experiência Vivida” de Patricia Hill Collins. Em tempos de intensificação das desigualdades e do avanço de discursos desumanizadores, pensar a pedagogia da resistência significa reconhecer o corpo, a dor e a memória como espaços de produção de saberem insurgentes. Gloria Anzaldúa concebe o corpo como território liminar onde se cruzam fronteiras culturais, espirituais e políticas, fazendo da vivência encarnada um ato de criação epistemológica. Patricia Hill Collins, por sua vez, afirma que o conhecimento situado nas experiências das mulheres negras constitui uma epistemologia própria, ancorada em práticas de cuidado, diálogo e solidariedade. Nesse diálogo entre corpo e experiência, o ensino-aprendizagem antirracista emerge como ato político de descolonização do currículo e de reumanização das relações pedagógicas. O objeto central deste artigo é compreender como as epistemologias de Gloria Anzaldúa e Patricia Hill Collins podem fundamentar uma pedagogia da resistência voltada à construção de práticas educativas antirracistas, sensíveis à corporeidade, à interseccionalidade e à pluralidade de saberes. A investigação parte da seguinte pergunta: de que modo a “teoria encarnada” e a “epistemologia da experiência vivida” podem transformar o ensino-aprendizagem em um processo crítico, afetivo e emancipatório na luta contra o racismo e as opressões interseccionais? Teoricamente, fizemos uso central dos trabalhos de Collins (1999; 2004; 2009; 2012; 2019) e Anzaldúa (2002; 2009; 2015; 2022), orbitando com os trabalhos de hooks (2003; 2009; 2013; 2015; 2018), Freire (1992; 2014a; 2014b; 2014c), Berila (2016), Dei (2014), Kendi (2019), Ribeiro (2019), Gomes (2017; 2019; 2021), Santos et al. (2022), entre outros. A pesquisa é de cunho qualitativa (Minayo, 2007), descritiva e bibliográfica (Gil, 2008) e com o viés analítico compreensivo (Weber, 1949). Os achados da pesquisa revelam que a integração entre a teoria encarnada de Gloria Anzaldúa e a epistemologia da experiência vivida de Patricia Hill Collins permite repensar o ensino-aprendizagem como prática de libertação e reumanização. Identificou-se que o corpo e a experiência são fontes legítimas de saber, capazes de romper com a lógica eurocêntrica e tecnocrática da educação. A afetividade, o cuidado e o diálogo emergem como dimensões políticas do ato de ensinar, possibilitando o reconhecimento das múltiplas vozes silenciadas. Além disso, constatou-se que metodologias centradas na escuta, na narrativa e na corporeidade favorecem a construção de um currículo antirracista e interseccional. Por fim, compreende-se que a pedagogia da resistência transforma a sala de aula em um espaço ético de reconstrução coletiva do saber e da esperança.

Palavras-chave: Pedagogia da Resistência. Ensino-aprendizagem Antirracista. Gloria Anzaldúa. Patricia Hill Collins.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on antiracist teaching and learning as a practice of resistance and re-existence, articulating the foundations of Gloria Anzaldúa's "Embodied Theory" and Patricia Hill Collins's "Epistemology of Lived Experience." In times of growing inequality and the rise of dehumanizing discourses, thinking about a pedagogy of resistance means recognizing the body, pain, and memory as spaces for the production of insurgent knowledge. Gloria Anzaldúa conceives the body as a liminal territory where cultural, spiritual, and political borders intersect, making embodied experience an act of epistemological creation. Patricia Hill Collins, in turn, asserts that the knowledge situated in the experiences of Black women constitutes a distinct epistemology, anchored in practices of care, dialogue, and solidarity. In this dialogue between body and experience, antiracist teaching and learning emerge as a political act of curriculum decolonization and the rehumanization of pedagogical relationships. The central objective of this article is to understand how the epistemologies of Gloria Anzaldúa and Patricia Hill Collins can ground a pedagogy of resistance aimed at constructing antiracist educational practices sensitive to corporeality, intersectionality, and the plurality of knowledge. The investigation is guided by the following question: how can "embodied theory" and the "epistemology of lived experience" transform teaching and learning into a critical, affective, and emancipatory process in the struggle against racism and intersectional oppressions? Theoretically, it draws mainly on the works of Collins (1999; 2004; 2009; 2012; 2019) and Anzaldúa (2002; 2009; 2015; 2022), dialoguing with hooks (2003; 2009; 2013; 2015; 2018), Freire (1992; 2014a; 2014b; 2014c), Berila (2016), Dei (2014), Kendi (2019), Ribeiro (2019), Gomes (2017; 2019; 2021), Santos et al. (2022), among others. The research is qualitative in nature (Minayo, 2007), descriptive and bibliographical (Gil, 2008), with a comprehensive analytical approach (Weber, 1949). The findings reveal that integrating Gloria Anzaldúa's embodied theory with Patricia Hill Collins's epistemology of lived experience allows for rethinking teaching and learning as practices of liberation and rehumanization. It was identified that the body and experience are legitimate sources of knowledge capable of breaking with the Eurocentric and technocratic logic of education. Affectivity, care, and dialogue emerge as political dimensions of the act of teaching, enabling the recognition of multiple silenced voices. Furthermore, methodologies centered on listening, narrative, and corporeality favor the construction of an antiracist and intersectional curriculum. Finally, it is understood that the pedagogy of resistance transforms the classroom into an ethical space of collective reconstruction of knowledge and hope.

Keywords: Pedagogy of Resistance. Antiracist Teaching and Learning. Gloria Anzaldúa. Patricia Hill Collins.

RESUMEN

El presente artículo propone una reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje antirracista como práctica de resistencia y reexistencia, articulando los fundamentos de la "Teoría Encarnada" de Gloria Anzaldúa y la "Epistemología de la Experiencia Vivida" de Patricia Hill Collins. En tiempos de intensificación de las desigualdades y del avance de discursos deshumanizadores, pensar la pedagogía de la resistencia significa reconocer el cuerpo, el dolor y la memoria como espacios de producción de saberes insurgentes. Gloria Anzaldúa concibe el cuerpo como territorio liminar donde se cruzan fronteras culturales, espirituales y políticas, haciendo de la vivencia encarnada un acto de creación epistemológica. Patricia Hill Collins, por su parte, afirma que el conocimiento situado en las experiencias de las mujeres negras constituye una epistemología propia, anclada en prácticas de cuidado, diálogo y solidaridad. En este diálogo entre cuerpo y experiencia, la enseñanza-aprendizaje antirracista emerge como un acto político de descolonización del currículo y de rehumanización de las relaciones pedagógicas. El objeto central de este artículo es comprender cómo las epistemologías de Gloria Anzaldúa y Patricia Hill Collins pueden fundamentar una pedagogía de la resistencia orientada a la construcción de prácticas educativas antirracistas, sensibles a la corporeidad, la interseccionalidad y la pluralidad de saberes. La investigación parte de la siguiente pregunta: ¿de qué modo la "teoría

encarnada” y la “epistemología de la experiencia vivida” pueden transformar la enseñanza-aprendizaje en un proceso crítico, afectivo y emancipador en la lucha contra el racismo y las opresiones interseccionales? Teóricamente, se hace uso central de los trabajos de Collins (1999; 2004; 2009; 2012; 2019) y Anzaldúa (2002; 2009; 2015; 2022), dialogando con hooks (2003; 2009; 2013; 2015; 2018), Freire (1992; 2014a; 2014b; 2014c), Berila (2016), Dei (2014), Kendi (2019), Ribeiro (2019), Gomes (2017; 2019; 2021), Santos et al. (2022), entre otros. La investigación es de carácter cualitativo (Minayo, 2007), descriptivo y bibliográfico (Gil, 2008), con un enfoque analítico comprensivo (Weber, 1949). Los hallazgos de la investigación revelan que la integración entre la teoría encarnada de Gloria Anzaldúa y la epistemología de la experiencia vivida de Patricia Hill Collins permite repensar la enseñanza-aprendizaje como práctica de liberación y rehumanización. Se identificó que el cuerpo y la experiencia son fuentes legítimas de conocimiento, capaces de romper con la lógica eurocéntrica y tecnocrática de la educación. La afectividad, el cuidado y el diálogo emergen como dimensiones políticas del acto de enseñar, posibilitando el reconocimiento de múltiples voces silenciadas. Además, se constató que las metodologías centradas en la escucha, la narrativa y la corporeidad favorecen la construcción de un currículo antirracista e interseccional. Finalmente, se comprende que la pedagogía de la resistencia transforma el aula en un espacio ético de reconstrucción colectiva del saber y de la esperanza.

Palabras clave: Pedagogía de la Resistencia. Enseñanza-aprendizaje Antirracista. Gloria Anzaldúa. Patricia Hill Collins.

1 INTRODUÇÃO

1.1 CORPO, EXPERIÊNCIA E RESISTÊNCIA: EPISTEMOLOGIAS DE GLORIA ANZALDÚA E PATRICIA HILL COLLINS COMO FUNDAMENTOS PARA UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA E DECOLONIAL

Em um mundo cada vez mais marcado pela expansão das desigualdades sociais e pela permanência de heranças coloniais, o espaço escolar se torna um espelho das tensões raciais e simbólicas que atravessam o tecido social contemporâneo. A escola, que deveria ser um território de emancipação, muitas vezes opera como um espaço de contenção, onde o racismo assume formas sutis de exclusão e violência simbólica. As estatísticas educacionais continuam a revelar, desse modo, uma desigualdade persistente entre estudantes brancos e negros, expressa nas taxas de acesso, permanência e sucesso escolar, mas é no cotidiano das salas de aula que a ferida racial se revela de maneira mais dolorosa. É ali que o corpo negro é vigiado, silenciado e, por vezes, invisibilizado, como se o aprendizado estivesse condicionado à negação da própria identidade. Nesse sentido, Patricia Hill Collins observa que “[...] o racismo persiste como um sistema de poder que se reinventa em cada geração, moldando as oportunidades e restringindo as vozes de quem ousa resistir” (2009, p. 18), o que nos leva a perceber que o problema não está apenas nas estruturas externas, mas também nas micropráticas diárias que naturalizam a exclusão. Logo, a violência simbólica se manifesta quando o currículo e as práticas pedagógicas reiteram narrativas eurocêntricas e descartam os saberes que emergem de outras experiências de mundo. Gloria Anzaldúa, refletindo sobre esse processo, afirma que “[...] as instituições educacionais constroem fronteiras invisíveis que definem quem pertence e quem é constantemente empurrado para fora da narrativa dominante” (2015, p. 42). Assim, a escola se torna, paradoxalmente, um campo de disputa entre a reprodução e a resistência, entre o apagamento e a reexistência. É nesse cenário que se inscreve o desafio de repensar a educação como prática política, capaz de desestabilizar hierarquias raciais e de produzir novas linguagens de pertencimento e reconhecimento. A desigualdade racial na educação, portanto, não é um dado do passado, mas uma realidade viva que exige um compromisso ético, estético e político para que o ensino-aprendizagem se converta em instrumento de libertação e não em mecanismo de perpetuação das injustiças.

As pessoas frequentemente invocam o racismo institucional para explicar a desigualdade racial, mas muitas vezes não especificam as formas exatas que esse racismo institucional assume rotineiramente. Em vez disso, recorrem a um pensamento dicotômico que apresenta a desigualdade racial como resultado de fatores institucionais ou pessoais. Eu proponho uma abordagem diferente. Sugiro que pensemos o racismo como um sistema de poder com quatro domínios. São eles: (1) um domínio estrutural do poder, que mostra como as práticas raciais são organizadas por meio de instituições sociais como bancos, companhias de seguros, departamentos de polícia, o setor imobiliário, escolas, lojas, restaurantes, hospitais e órgãos governamentais; (2) um domínio disciplinar do poder, no qual as pessoas utilizam as regras e regulamentos da vida cotidiana para sustentar ou desafiar a hierarquia racial; (3) um domínio cultural do poder, que fabrica as ideias que justificam a hierarquia racial; e (4) um domínio interpessoal do poder, que molda as relações raciais entre indivíduos na vida cotidiana¹ (Collins, 2009, p. 33-61).

No cotidiano escolar, a desumanização das relações pedagógicas tem se intensificado de maneira preocupante, refletindo um esvaziamento ético e afetivo do ato de ensinar. Professores e estudantes passam a se encontrar em um cenário marcado pela indiferença, pela sobrecarga emocional e pela ausência de vínculos significativos, o que fragiliza o sentido político e existencial da educação. O ambiente educativo, que deveria cultivar empatia, diálogo e reconhecimento, tem se tornado, cada vez mais, um espaço de competição e controle, no qual a racionalidade técnica se sobrepõe à sensibilidade humana. Patricia Hill Collins (1999, p. 36) adverte que “[...] as instituições modernas tendem a desconsiderar a humanidade dos sujeitos subalternizados, transformando-os em objetos de análise e não em parceiros do conhecimento”, revelando a profundidade das estruturas de poder que operam nas práticas pedagógicas. Tal lógica desumanizadora se expressa, por exemplo, quando os currículos privilegiam autores e teorias europeias em detrimento das produções intelectuais negras, indígenas e latino-americanas, perpetuando o mito da universalidade do pensamento ocidental. E é justamente nesse ponto que Gloria Anzaldúa nos provoca ao afirmar: “[...] quando o corpo e a experiência são negados, o processo educativo se torna um exercício de mutilação espiritual” (Anzaldúa, 2015, p. 64). Essa mutilação ocorre, sobretudo, quando o estudante racializado não se reconhece nas narrativas que o formam, sendo compelido a habitar um currículo que o marginaliza e o reduz à ausência. De forma simbólica, o apagamento de corpos racializados nas escolas representa o apagamento das próprias possibilidades de conhecimento. E ainda, à medida que o sistema educacional reproduz hierarquias raciais de forma sutil, ele legitima um padrão de humanidade excludente que limita o direito de existir plenamente dentro da escola. Assim, resistir à desumanização implica reencantar o espaço pedagógico com práticas de escuta, cuidado e valorização da diferença, reconhecendo que ensinar é, antes de tudo, um ato de reconhecer o outro como sujeito de saber e de vida.

¹ Tradução nossa.

Desse modo, pensar o ensino-aprendizagem como prática política de resistência e reexistência é reconhecer que educar ultrapassa o ato de transmitir conteúdos: trata-se de um gesto ético de reconstrução do mundo. A escola, nesse sentido, não é um espaço neutro, mas um território de disputa simbólica, no qual diferentes projetos de sociedade se confrontam. Logo, ensinar é intervir na realidade, e aprender é também se posicionar diante das estruturas de opressão que atravessam a vida cotidiana. De acordo com Patricia Hill Collins (2012, p. 47), “[...] a resistência nasce quando o ato de conhecer se torna uma forma de sobrevivência, um meio de afirmar humanidade em contextos que insistem em negá-la”. Nessa perspectiva, o conhecimento deixa de ser apenas uma abstração e passa a ser um exercício de existência, um modo de manter viva a chama da dignidade. Gloria Anzaldúa reforça essa compreensão ao afirmar: “[...] a educação libertadora é aquela que nos ensina a falar a partir das feridas, a transformar a dor em fonte de poder criativo e político” (Anzaldúa, 2009, p. 88). Em outras palavras, resistir no campo educativo é reexistir – é transformar o silêncio em palavra, o medo em expressão e o corpo em território de saber. Nas práticas pedagógicas, isso implica criar espaços onde o afeto e a crítica caminhem juntos, desafiando a neutralidade que encobre o racismo e as desigualdades. Neste sentido, é preciso que professores e estudantes compreendam que cada gesto de escuta, cada diálogo e cada ato de partilha de experiências constituem, por si só, uma forma de insurgência. Assim, o ensino-aprendizagem crítico não se reduz a um método, mas configura uma forma de vida comprometida com a justiça, a memória e o direito de sonhar. Logo, ao romper o conformismo, o ato de educar se converte em uma prática de liberdade, capaz de redesenhar as possibilidades do humano e de afirmar, contra toda opressão, que a educação é também um exercício de esperança.

Gloria Anzaldúa e Patricia Hill Collins emergem como duas das intelectuais mais potentes e inovadoras do pensamento crítico contemporâneo, pois ambas constroem epistemologias insurgentes que deslocam os centros de poder e de saber, articulando experiência, corpo e espiritualidade como fundamentos da produção de conhecimento. Ao situar suas teorias na encruzilhada entre raça, gênero, classe e cultura, essas autoras revelam que o ato de pensar e ensinar é também um ato de cura, memória e enfrentamento político. Anzaldúa (2015, p. 63) declara que “[...] o conhecimento nasce das feridas abertas do corpo, do contato com a dor e da travessia das fronteiras que nos fragmentam”, e com isso redefine o conceito tradicional de racionalidade, propondo uma “teoria encarnada” que valoriza as dimensões afetivas e espirituais da existência. De modo complementar, Patricia Hill Collins entende a produção de saber como um processo profundamente situado, nascido das vivências concretas de mulheres negras em um mundo estruturado por hierarquias raciais e patriarcais. Como afirma a própria autora, “[...] a epistemologia feminista negra rejeita a distância entre sujeito e objeto, porque compreender é, antes de tudo, um ato de envolvimento e comprometimento ético” (Collins, 1999, p.

35). Essa perspectiva, por seu turno, rompe com a tradição eurocêntrica da neutralidade científica e desloca o eixo da produção intelectual para o terreno das experiências vividas, abrindo espaço para outras vozes, outras narrativas e outros modos de pensar o mundo. Ao entrelaçar teoria e vida, Anzaldúa e Collins convidam a uma pedagogia que reconhece o corpo como arquivo de histórias e o ensino como território de transformação coletiva. Desse modo, suas obras constituem, assim, um chamado à descolonização do pensamento e à reinvenção da docência, pois, ao propor que o conhecimento se faz na travessia entre a razão e a emoção, entre o individual e o coletivo, ambas anunciam um novo horizonte para a educação crítica e antirracista.

Espírito e mente, alma e corpo são um só, e juntos percebem uma realidade maior do que a visão experimentada no mundo comum. Sei que o universo é consciente e que espírito e alma se comunicam enviando sinais sutis àqueles que prestam atenção ao que os cerca – aos animais, às forças da natureza e às outras pessoas. Recebemos informações dos ancestrais que habitam outros mundos. Avaliamos essas informações e aprendemos a confiar nesse saber. Para Anzaldúa, o espiritual, o material, o físico e o psíquico são aspectos inseparáveis de uma realidade unificada e infinitamente complexa. Histórias, árvores, metáforas, figuras imaginárias e até os ensaios que escreve são seres ontológicos com vida própria e tipos variados de agência que, em parte, escapam ao controle humano e ao alcance do conhecimento racional² (Anzaldúa, 2015, p. 30-31).

Neste sentido, compreender os conceitos de “teoria encarnada”, formulado por Gloria Anzaldúa, e “epistemologia da experiência vivida”, elaborado por Patricia Hill Collins, significa penetrar no coração de uma pedagogia que se funda no corpo, na emoção e na memória como dimensões legítimas do conhecimento. Diferentemente das abordagens racionalistas que desconsideram a corporeidade e a subjetividade como fontes de saber, ambas as autoras propõem um pensamento que emerge do vivido e se enraíza nas experiências concretas de resistência. Segundo Anzaldúa (2009, p. 74), “[...] o corpo é um arquivo de memórias coloniais, um texto sagrado onde se inscrevem as cicatrizes da opressão e as potências da cura”, o que significa que conhecer é também atravessar as dores que moldam a existência. Em verdade, essa concepção de “corpo-saber” rompe com a tradição cartesiana e reinscreve a dimensão sensível como parte fundamental da produção de sentido. Já Collins entende que as mulheres negras desenvolveram formas próprias de interpretar o mundo a partir de suas experiências coletivas de opressão e solidariedade, e que essas vivências configuram uma epistemologia alternativa ao cânone eurocêntrico. Em suas palavras, “[...] as experiências das mulheres negras oferecem não apenas uma visão distinta da realidade social, mas também uma ética de cuidado e responsabilidade compartilhada” (Collins, 2004, p. 29). Com efeito, essa ética propõe que o ato de ensinar não pode ser separado da vida, pois todo saber carrega

² Essa citação que foi tradução nossa amplia o fundamento teórico do texto ao mostrar como Anzaldúa rompe com as divisões entre corpo, mente e espírito, propondo uma ontologia e epistemologia integradas – exatamente ao descrever o conhecimento como ato de cura, memória e travessia. Ver referências.

implicações políticas e afetivas. Assim, a teoria encarnada e a epistemologia da experiência vivida se unem na tarefa de descolonizar o pensamento e de reconfigurar o processo educativo como um espaço de interconexão entre corpo, espírito e comunidade. Ambas, a rigor, convocam educadores e educandos a reconhecer que o aprendizado verdadeiro se dá quando o conhecimento toca o corpo, desperta a memória e transforma a consciência. Dessa forma, o ensino deixa de ser mera transmissão de ideias para se tornar um ato de reconstrução de mundos e de afirmação de vidas que foram, por tanto tempo, silenciadas.

O racismo estrutural e epistêmico³ que atravessa o currículo e a formação docente constitui uma das formas mais persistentes de exclusão e silenciamento no campo educacional contemporâneo. Ele opera de modo sutil, travestido de neutralidade e universalidade, reproduzindo padrões eurocêntricos de pensamento que hierarquizam saberes e deslegitimam outras formas de conhecer. Na prática, isso se expressa quando o conhecimento produzido por sujeitos negros, indígenas e periféricos é marginalizado ou tratado como “complementar”, e não como parte integrante da produção científica e pedagógica. De acordo com Patricia Hill Collins, “[...] a hegemonia epistêmica é uma das expressões mais sofisticadas do racismo, pois ela decide quais vozes podem ser ouvidas e quais permanecerão à margem” (2019, p. 58). Dito isso, ao impor um modelo de racionalidade dissociado da vida e da experiência, o currículo escolar torna-se um instrumento de manutenção das desigualdades raciais, promovendo uma educação que, sob o disfarce da meritocracia, perpetua o privilégio branco e masculino. Gloria Anzaldúa (1987, p. 79) recorda que “[...] as fronteiras não estão apenas nos territórios físicos, mas nas narrativas que delimitam o que é considerado conhecimento legítimo e o que é excluído como superstição ou ignorância”. Essa afirmação, desse modo, é essencial para compreender que o racismo epistêmico é também um processo de territorialização do saber, um modo de impor limites simbólicos ao pensamento. Em consequência disso, a formação docente tende a reproduzir visões fragmentadas e hierarquizadas da realidade, formando educadores incapazes de reconhecer a multiplicidade cultural e epistemológica que compõe o Brasil. É fundamental, portanto, repensar o currículo como um campo de disputa política, no qual o ato de incluir autores negros, indígenas e feministas não é apenas um gesto simbólico, mas um movimento de reparação histórica e

³ O racismo estrutural e epistêmico manifesta-se como um sistema de poder que organiza não apenas as relações sociais, mas também os modos de produção e validação do conhecimento. Ele se sustenta em práticas institucionais e narrativas históricas que naturalizam a inferiorização de grupos racializados, negando a legitimidade de suas experiências e saberes. No campo educacional, essa lógica se traduz na centralidade de epistemologias eurocêntricas que invisibilizam as contribuições de povos africanos, indígenas e diáspóricos, restringindo o acesso à pluralidade de perspectivas que compõem a realidade. Como observa Patricia Hill Collins, “[...] o racismo persiste como um sistema de poder que se reinventa em cada geração, moldando as oportunidades e restringindo as vozes de quem ousa resistir” (Collins, 2009, p. 18), o que evidencia que o combate ao racismo requer também uma transformação epistemológica, capaz de descolonizar o pensamento e promover justiça cognitiva. Ver: COLLINS, Patricia Hill. *Another Kind of Public Education: Race, Schools, the Media, and Democratic Possibilities*. Boston: Beacon Press, 2009.

de reconstrução ética da educação. Superar o racismo epistêmico significa transformar o modo como o conhecimento é produzido, ensinado e vivido, restituindo aos sujeitos historicamente subalternizados o direito de narrar e de significar o mundo por suas próprias palavras e experiências.

Diante desse quadro, a urgência de uma pedagogia antirracista que rompa com a lógica eurocêntrica de produção de conhecimento é hoje uma demanda ética e civilizatória. Em tempos de retrocessos políticos em que vive o Brasil e outras partes do mundo e de fortalecimento de discursos meritocráticos, torna-se indispensável compreender que o racismo não é apenas uma questão moral⁴, mas uma estrutura que sustenta o modo como o saber é legitimado e disseminado. Essa estrutura, ao invisibilizar as epistemologias produzidas por povos colonizados, alimenta uma pedagogia que ensina a negar o outro e a naturalizar a desigualdade. Patricia Hill Collins (2004, p. 51) observa que “[...] a luta contra o racismo exige uma transformação epistemológica, pois as ideias também são um campo de batalha onde se decidem quais vidas são reconhecidas como dignas de conhecimento”. Assim, resistir ao eurocentrismo é também reinventar as formas de ensinar e de aprender, promovendo o encontro entre saberes plurais⁵ e reconhecendo o valor político das experiências históricas marginalizadas. Gloria Anzaldúa reforça essa urgência ao afirmar: “[...] a educação que não reconhece as diferenças culturais e raciais é uma extensão do projeto colonial, uma pedagogia do apagamento” (2015, p. 97). Nessa perspectiva, uma pedagogia antirracista precisa ser, antes de tudo, uma “pedagogia de libertação”, comprometida em devolver aos sujeitos racializados o direito de se ver e se narrar nos espaços de ensino. Isso implica, todavia, revisar os currículos, formar professores sensíveis à diversidade e criar ambientes que acolham a pluralidade de corpos, linguagens e memórias.

⁴ Em tempos de retrocessos políticos, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo, e de fortalecimento de discursos meritocráticos, torna-se indispensável compreender que o racismo não é apenas uma questão moral ou individual, mas uma estrutura que organiza as relações sociais, econômicas e políticas. Essa estrutura se manifesta nas instituições, nas práticas cotidianas e nas formas de produção do conhecimento, sustentando desigualdades que perpetuam a exclusão e a marginalização de grupos racializados. Como observa Silvio Almeida (2019), “[...] o racismo é uma lógica de poder que atravessa todas as dimensões da vida social, moldando oportunidades, distribuindo privilégios e determinando quem tem direito a existir plenamente” (p. 43). Dessa forma, o enfrentamento ao racismo exige uma compreensão estrutural e histórica do problema, que vai além da moralização dos comportamentos e alcance as bases institucionais que o reproduzem. A educação, nesse contexto, deve assumir um papel transformador, promovendo a crítica às narrativas hegemônicas e fortalecendo as epistemologias antirracistas como instrumento de emancipação coletiva. Ver: ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pôlen, 2019.

⁵ Romper com o eurocentrismo é também reinventar as formas de ensinar e aprender, pois essa crítica epistemológica implica reconhecer que o conhecimento não se origina apenas do Ocidente, mas é resultado das múltiplas experiências humanas em diálogo. O eurocentrismo, ao longo da história, impôs uma hierarquia de saberes que privilegiou a racionalidade europeia como parâmetro universal, silenciando epistemologias africanas, ameríndias e asiáticas. Descolonizar o ensino, portanto, significa promover o encontro entre saberes plurais, reconhecendo o valor das narrativas, espiritualidades e linguagens subalternizadas. Boaventura de Sousa Santos (2010) afirma que “[...] não há justiça social global sem justiça cognitiva global”, defendendo que o reconhecimento das epistemologias do Sul é condição essencial para a reconstrução democrática do conhecimento e para uma pedagogia comprometida com a diversidade e a equidade. Assim, repensar o ensino para além do eurocentrismo é criar condições para uma educação verdadeiramente emancipadora, enraizada na pluralidade cultural e na escuta dos saberes historicamente negados. Ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. São Paulo: Cortez, 2010.

Descolonizar o conhecimento⁶ é, portanto, um ato político que exige coragem e sensibilidade, pois rompe com privilégios e desestabiliza certezas profundamente enraizadas. Logo, ao reconhecer que o saber não pertence a um único centro, mas se constitui na travessia de múltiplas vozes, a educação se abre à possibilidade de formar sujeitos críticos, empáticos e solidários. É nesse horizonte que a pedagogia antirracista se afirma como caminho para reumanizar o ensino, ampliando as fronteiras daquilo que pode ser pensado, sentido e vivido dentro da escola.

Em um contexto em que as escolas ainda são vistas como os espaços legítimos de formação da cidadania, torna-se fundamental compreender que elas também reproduzem hierarquias raciais e epistemológicas. O discurso sobre democracia e igualdade é ensinado lado a lado com práticas que excluem determinadas vozes e experiências. A crença na neutralidade do conhecimento transforma a escola em um aparelho ideológico que legitima a visão de mundo dominante e invisibiliza outras formas de saber. Assim, a luta por justiça social requer mais do que reformas institucionais – exige uma revolução na maneira como pensamos o próprio ato de ensinar e aprender. Quando as ideias são moldadas por estruturas de poder desiguais, o desafio é imaginar um novo tipo de educação pública, capaz de articular diversidade, crítica e esperança democrática⁷ (Collins, 2009, p. 52-53).

O objeto central deste artigo está ancorado na compreensão de como as epistemologias de Gloria Anzaldúa e Patricia Hill Collins podem fundamentar uma pedagogia da resistência voltada à descolonização do ensino-aprendizagem e à construção de práticas educativas antirracistas, sensíveis à corporeidade, à interseccionalidade e à pluralidade de saberes. Ao situar o corpo, a experiência e a memória como lugares de produção de conhecimento, o estudo propõe uma abordagem que desafia a fragmentação moderna entre razão e sensibilidade. Para Collins (1999, p. 23), “[...] o ato de conhecer é inseparável do ato de viver; a sabedoria nasce da luta cotidiana, das contradições e dos afetos que moldam a existência”. Essa formulação desloca a ideia de que o conhecimento é apenas produto da abstração intelectual e o reinscreve como prática social e relacional. Anzaldúa, por sua vez, amplia esse horizonte ao declarar que “[...] ensinar é caminhar entre fronteiras, é criar pontes onde antes havia muros” (2009, p. 91), evidenciando que o espaço educativo deve ser entendido como território de travessias e diálogos. Desse modo, o objetivo geral deste artigo é investigar de que maneira essas epistemologias podem inspirar práticas pedagógicas que rompam com a lógica eurocêntrica e

⁶ Descolonizar o conhecimento significa romper com a hegemonia epistêmica ocidental e reconhecer que há múltiplas formas legítimas de produzir e validar saberes. Essa proposta implica desnaturalizar as hierarquias impostas pela modernidade colonial, que historicamente definiram quais vozes seriam ouvidas e quais seriam silenciadas. Ao propor uma ecologia de saberes, Boaventura de Sousa Santos (2010) defende que a descolonização do conhecimento exige o diálogo horizontal entre diferentes epistemologias – indígenas, africanas, populares, feministas – como forma de reconstruir o pensamento crítico e ampliar as bases da justiça cognitiva. Segundo o autor, “[...] não há ignorância em geral, assim como não há conhecimento em geral; há formas hegemônicas e formas subalternas de conhecer, e a emancipação depende de sua articulação solidária” (Santos, 2010, p. 41). Nesse sentido, descolonizar é um ato político e pedagógico que busca reequilibrar o mundo, permitindo que a educação se reconecte com a pluralidade de experiências humanas e com os modos de existência historicamente negados pela colonialidade do saber. Ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. São Paulo: Cortez, 2010.

⁷ Tradução nossa.

tecnocrática, promovendo um ensino que reconheça o corpo e a experiência como dimensões políticas da aprendizagem. A pergunta norteadora que orienta esta reflexão é, portanto: de que modo a “teoria encarnada” e a “epistemologia da experiência vivida” podem transformar o ensino-aprendizagem em um processo crítico, afetivo e emancipatório na luta contra o racismo e as opressões interseccionais? Ao responder a essa questão, pretende-se compreender como a educação pode deixar de ser instrumento de reprodução das desigualdades para se tornar um espaço de libertação coletiva. Assim, o artigo busca não apenas discutir fundamentos teóricos, mas também sugerir caminhos práticos para que a docência se torne uma ação política e sensível, capaz de promover a reexistência dos sujeitos historicamente subalternizados por meio de uma pedagogia viva, encarnada e transformadora.

Em tempo, a relevância teórica e social desta proposta reside em sua capacidade de integrar dimensões historicamente dissociadas pela racionalidade ocidental: corpo, emoção, espiritualidade e experiência. Logo, ao propor uma pedagogia que reconheça a integralidade do ser humano, o artigo se insere na tradição das epistemologias decoloniais que denunciam o caráter excludente do pensamento moderno e apontam caminhos para a reconstrução ética do ato de educar. Como observa Patricia Hill Collins, “[...] a experiência vivida constitui uma base legítima de conhecimento porque carrega a sabedoria acumulada da resistência e da sobrevivência” (2012, p. 60). Essa afirmação, no fundo, rompe com o paradigma que associa saber à distância e à objetividade, recolocando o sentir e o agir como formas de compreender o mundo. Gloria Anzaldúa (2015, p. 70) acrescenta que “[...] a espiritualidade não é fuga da realidade, mas a energia que nos move a transformá-la”, revelando que o gesto educativo não pode ser reduzido à técnica, pois envolve a “inteireza da vida”. Logo, ao articular corpo e emoção como fundamentos epistemológicos, essa perspectiva propõe uma pedagogia que acolhe a vulnerabilidade e a potência dos sujeitos, transformando o processo de ensino-aprendizagem em um campo de humanização e pertencimento. Exemplos disso, como verão no desenvolvimento dessa pesquisa, são as práticas de ensino que valorizam a oralidade, a ancestralidade e as narrativas pessoais como instrumentos de conhecimento, ressignificando a sala de aula como um território de partilha e de reconstrução simbólica. De igual modo, essa abordagem desestabiliza o ideal meritocrático que dissocia saber e sensibilidade, reconhecendo que o aprendizado é, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e afetivo. Dito isso, desse entrelaçamento nasce uma ética do cuidado e da presença, que redefine o papel do professor e do aluno, não mais como transmissor e receptor, mas como sujeitos em comunhão. Ao devolver à educação sua dimensão humana e espiritual, abre-se espaço para uma prática pedagógica comprometida com a dignidade, a justiça e a transformação social.

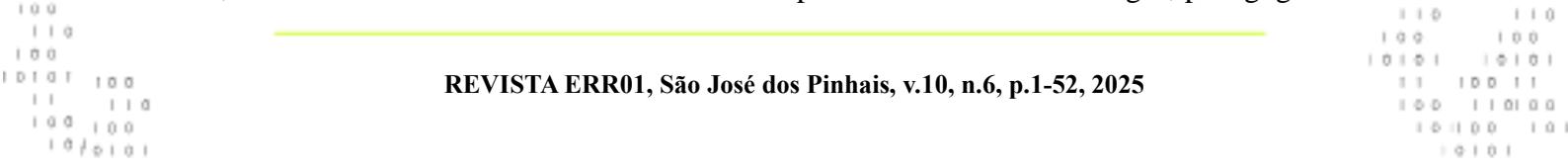
2 METODOLOGIA ENCARNADA E VIVIDA: CAMINHOS QUALITATIVOS PARA COMPREENDER O ENSINO-APRENDIZAGEM ANTIRRACISTA

A pesquisa aqui delineada possui natureza qualitativa, descritiva e bibliográfica, sustentando-se na perspectiva analítico-compreensiva, o que significa compreender o fenômeno educativo a partir de sua profundidade e complexidade, e não apenas de sua aparência empírica. Assim, ao invés de medir, busca-se interpretar os sentidos do ensino-aprendizagem como prática social. Minayo (2007) afirma que “[...] o conhecimento qualitativo busca compreender a lógica interna do sujeito, as razões de seu agir e as significações que atribui ao mundo” (p. 23). Logo, essa abordagem se justifica por reconhecer que o fenômeno educativo é atravessado por dimensões afetivas, éticas e políticas que não se expressam em números, mas em narrativas e vivências. Do mesmo modo, Flick (2013) esclarece que “[...] a pesquisa qualitativa oferece uma visão do mundo a partir da perspectiva daqueles que o vivem” (p. 28), permitindo que o pesquisador se envolva de modo reflexivo no processo interpretativo. Em consequência disso, a escolha dessa metodologia não é apenas técnica, mas ética e política, pois pretende visibilizar saberes invisibilizados pela ciência tradicional. Minayo (2007, p. 57) afirma:

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Ela se preocupa em compreender a natureza dos significados que os sujeitos atribuem às suas experiências, às suas práticas e às suas interações sociais. Por isso, exige um olhar sensível e interpretativo, que permita captar a densidade simbólica e emocional das realidades humanas.

Em continuidade, o objetivo metodológico desta investigação não reside em quantificar fenômenos, mas em compreender como as epistemologias encarnada e da experiência vivida se materializam em práticas pedagógicas libertadoras. Essa compreensão, todavia, exigiu um olhar que uniu teoria e sensibilidade, análise e escuta, pensamento e corpo. Weber (1949, p. 52) afirma que “[...] compreender é penetrar no sentido subjetivo das ações e nas motivações que as sustentam”. Assim sendo, o método adotado é interpretativo e dialógico, reconhecendo que o conhecimento é sempre produzido na relação entre sujeitos. Stake (2011) complementa ao dizer que “[...] compreender um fenômeno requer estar próximo dele, envolvido com suas circunstâncias e atento às vozes que o constituem” (p. 47). Neste sentido, a metodologia adotada busca aproximar o pesquisador das experiências humanas concretas, interpretando-as à luz das epistemologias de Anzaldúa e Collins.

Quanto ao corpus teórico, cabe ressaltar que a seleção das obras obedeceu a critérios de relevância epistemológica e coerência temática. Assim, foram analisados textos de Gloria Anzaldúa, Patricia Hill Collins, bell hooks, Paulo Freire, Nilma Lino Gomes, Berila, Dei, Kendi e Ribeiro, entre outros, de modo a construir uma tessitura interdisciplinar entre feminismo negro, pedagogia crítica e



epistemologias decoloniais. Como observa Gil (2008), “[...] a pesquisa bibliográfica se realiza a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 44), o que permite ao pesquisador estabelecer novas articulações interpretativas. Por sua vez, Minayo e Deslandes (2002) indicam que “[...] a leitura analítica de diferentes obras exige rigor conceitual e abertura interpretativa” (p. 39). Logo, as autoras foram selecionadas por representarem matrizes teóricas que deslocam a centralidade da razão e introduzem o corpo, a emoção e a experiência como lugares legítimos do saber, fundamento essencial para pensar a pedagogia da resistência.

No que se refere aos procedimentos de análise, a pesquisa adotou a leitura integral e reflexiva das obras, articulando as categorias de corpo-território, experiência vivida, ética do cuidado, afeto, interseccionalidade e resistência pedagógica. Como afirma Flick (2013), “[...] a análise qualitativa é um processo contínuo de interpretação, revisão e construção de significados” (p. 49). Nesse processo, os textos foram lidos em diálogo entre si, de forma a compreender como cada autora e autor concebe a articulação entre conhecimento, poder e emancipação. Além disso, Stake (2011) observa que “[...] interpretar é tecer relações entre os dados e as ideias, deixando que o sentido emerja gradualmente do contato com o material” (p. 65). Dessa forma, as categorias não foram impostas, mas emergiram organicamente, a partir do confronto entre teoria e contexto.

A pesquisa desenvolveu-se em três etapas interdependentes, conforme o delineamento metodológico proposto. Na primeira, realizou-se o levantamento bibliográfico de obras fundamentais para o tema. Em seguida, procedeu-se à análise interpretativa dos textos, com base nos eixos da teoria encarnada e da epistemologia da experiência vivida. Por último, realizou-se a síntese crítica, articulando os achados teóricos à realidade educacional brasileira. Minayo (2007) destaca que “[...] a pesquisa qualitativa se faz por ciclos de leitura, reflexão e síntese, nos quais o pesquisador revisita continuamente suas interpretações” (p. 87). Do mesmo modo, Gil (2008) reforça que “[...] a sistematização das etapas é condição essencial para que o estudo alcance validade e coerência” (p. 59). Assim, o percurso metodológico foi guiado pela circularidade entre teoria, análise e interpretação, garantindo consistência e profundidade.

[...] o processo de análise nas investigações qualitativas não é linear, mas sim circular e reflexivo. O pesquisador retorna constantemente às fontes, revê suas interpretações e reformula as categorias iniciais, num movimento de vai e vem que caracteriza a natureza dialética do trabalho científico. As etapas, embora descritas didaticamente, não se sucedem de modo rígido, mas se interpenetram e se complementam, formando um tecido de significações que se amplia à medida que o estudo avança (Minayo, 2007, p. 91).

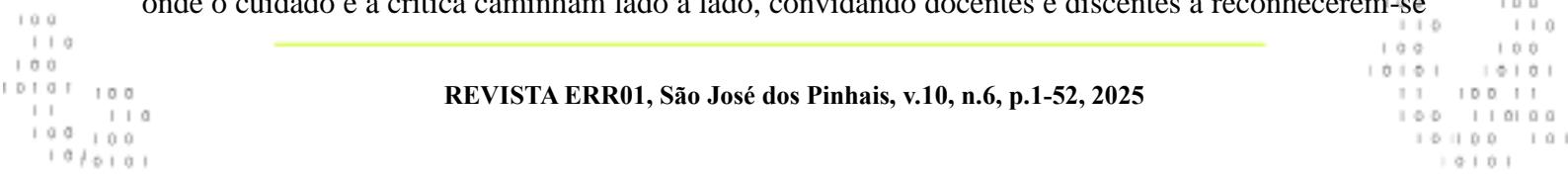
No tocante aos critérios de validade e coerência interpretativa, optou-se por valorizar a coerência interna do argumento, a fidelidade às fontes e a originalidade das articulações entre autoras

e autores. Para Flick (2013), “[...] a validade na pesquisa qualitativa é garantida pela transparência do processo e pela clareza das decisões interpretativas” (p. 77). Já Minayo (2007) ressalta que “[...] a coerência entre objetivos, método e análise é o critério que assegura a consistência científica das investigações qualitativas” (p. 92). Assim, ao invés de buscar generalizações estatísticas, buscou-se a solidez hermenêutica e o compromisso ético com as vozes teóricas estudadas, especialmente as de mulheres negras e latino-americanas.

Desse modo, é importante salientar a dimensão ética e os resultados esperados do estudo. Eticamente, a pesquisa pauta-se na integridade intelectual e na valorização das autorias que foram historicamente subalternizadas, sobretudo as de mulheres negras e indígenas. Como observa Minayo e Deslandes (2002), “[...] a ética na pesquisa qualitativa exige respeito aos sujeitos e às ideias, reconhecendo a alteridade como fonte de conhecimento” (p. 61). Além disso, Stake (2011) sublinha que “[...] a pesquisa interpretativa deve buscar transformar a compreensão em prática social e pedagógica” (p. 73). Assim, espera-se que os resultados deste estudo possam contribuir para a formação docente crítica e sensível, promovendo uma reconfiguração das relações pedagógicas com base no afeto, na escuta e na luta antirracista.

3 PEDAGOGIA DA RESISTÊNCIA – O ENSINO-APRENDIZAGEM ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA DA “TEORIA ENCARNADA” DE GLORIA ANZALDÚA E DA “EPISTEMOLOGIA DA EXPERIÊNCIA VIVIDA” DE PATRICIA HILL COLLINS

Em um cenário contemporâneo profundamente atravessado pela desigualdade racial, pelo avanço do autoritarismo e pela precarização da vida, a pedagogia da resistência emerge como uma resposta ética e política à desumanização que atravessa o cotidiano escolar. Resistir, nesse sentido, não é apenas reagir à opressão, mas também construir formas de reexistir, reinventando-se diante das estruturas que tentam anular corpos, histórias e memórias. Trata-se, portanto, de uma pedagogia que se fundamenta na esperança ativa, na solidariedade e na crença de que a educação pode ser um espaço de transformação e não de reprodução da exclusão. Paulo Freire (2014, p. 72) recorda que “[...] a resistência é um ato de amor que se traduz na recusa a aceitar o mundo como ele está, pois ensinar exige coragem para lutar contra as injustiças que desumanizam”, apontando que o ato educativo deve sempre se comprometer com a liberdade e com o inacabamento do ser humano. Dito isso, essa perspectiva freireana ganha novas dimensões quando articulada à pedagogia engajada de bell hooks, que entende o ensino como uma prática de esperança e de afeto crítico. Nas palavras da autora, “[...] ensinar é sempre um ato político, e quando o amor e a resistência se unem, o processo educativo se transforma em um espaço de libertação” (hooks, 2003, p. 45). Assim, o ensino se torna um território onde o cuidado e a crítica caminham lado a lado, convidando docentes e discentes a reconhecerem-se



como sujeitos históricos, capazes de intervir na realidade. A pedagogia da resistência, portanto, é também uma pedagogia da reexistência, pois cada gesto de aprendizado e cada ato de ensinar configuram uma forma de inscrever a vida negra e periférica em espaços que tentam negá-la. Ao transformar a dor em potência, o medo em coragem e o silêncio em palavra, essa pedagogia se converte em um caminho de libertação coletiva, que entende o ensino como prática de cura, justiça e reinvenção do mundo. Nesse processo, a escola se torna mais do que um espaço de transmissão de saberes: ela passa a ser um território de luta, de memória e de afirmação da humanidade daqueles que historicamente foram empurrados para as margens do conhecimento.

A sala de aula continua sendo um dos locais mais radicais de possibilidade em nossa sociedade. É onde podemos, de forma consciente, desafiar as fronteiras da dominação e criar um espaço de esperança. Ensinar é sempre um ato político. Quando educadores e educandos compreendem que a prática pedagógica deve ser animada pelo amor, a sala de aula se transforma em um espaço de libertação. O amor, nesse contexto, é um ato de vontade que envolve compromisso, cuidado, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança. Ele sustenta a coragem necessária para enfrentar as estruturas de poder que buscam desumanizar. É esse amor que nos move a resistir e a criar possibilidades para a transformação coletiva (hooks, 2003, p. 127-129).

Desse modo, é preciso retomar o conceito de resistência como categoria ética e política no campo educacional, compreendendo que ensinar é, antes de tudo, um ato de posicionamento diante das forças que tentam naturalizar a opressão. A resistência, nessa perspectiva, não é um gesto isolado, mas uma atitude permanente de enfrentamento ao racismo, ao sexismo e à lógica colonial que ainda estruturam o sistema de ensino. Isto é, ela exige reconhecer que o processo educativo não se faz em neutralidade, mas em diálogo com as contradições e conflitos da realidade social. Segundo bell hooks (2009, p. 67), “[...] o compromisso com a liberdade nos chama a ensinar de forma crítica, a recusar o conformismo e a transformar a sala de aula em um espaço de insurgência e de esperança”, o que revela a dimensão profundamente ética do ato de educar. Desse modo, esse posicionamento rompe com a falsa dicotomia entre ensino e política, mostrando que todo ato pedagógico é também uma escolha moral, que pode reforçar ou desestabilizar as desigualdades. Paulo Freire reafirma esse princípio ao afirmar que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (1992, p. 81), indicando que a resistência nasce no encontro e na partilha. Assim, a pedagogia comprometida com a liberdade se constrói não apenas pela denúncia da injustiça, mas pela criação de espaços coletivos de escuta e construção de sentido. Quando o professor ensina com afeto e consciência crítica, ele transforma o conhecimento em instrumento de emancipação, e não em ferramenta de dominação. A resistência, portanto, precisa ser entendida como ética do cuidado e da presença, uma postura que se expressa tanto na escolha dos conteúdos quanto nas formas de se relacionar com os estudantes. É uma prática que exige, desse modo, coragem para

romper silêncios, revisitá currículos e desestabilizar verdades impostas, reconhecendo que a educação é, acima de tudo, uma ação política de reconstrução do mundo. Nessa direção, resistir é também semear possibilidades: é acreditar que o ato de ensinar pode reinventar as relações humanas e abrir brechas para o surgimento de novas epistemologias fundadas no amor, na dignidade e na justiça social.

O racismo, o sexism e a colonialidade do saber atuam de maneira interligada na conformação das práticas pedagógicas excludentes, sustentando um modelo educacional que privilegia a branquitude⁸, a masculinidade e a racionalidade ocidental como padrões universais de conhecimento. Com efeito, tais estruturas de poder moldam currículos, linguagens e formas de avaliação, naturalizando hierarquias e apagando experiências que não se encaixam nos moldes eurocêntricos da modernidade. Dessa forma, não se trata apenas de ausência de representatividade, mas da imposição sistemática de uma epistemologia que desautoriza outras formas de saber e de existir. Como observa Nilma Lino Gomes (2017, p. 56), “[...] o racismo epistêmico é uma violência silenciosa que se perpetua naquilo que a escola ensina, mas também naquilo que escolhe não ensinar”, denunciando que o conhecimento eurocentrado não é neutro, mas profundamente racializado. Essa constatação, de fato, convoca o campo educacional a repensar as bases sobre as quais se constrói o saber, incluindo os afetos, os corpos e as memórias que foram sistematicamente desvalorizados. Em sintonia, bell hooks afirma: “[...] quando o corpo negro é negado no processo educativo, o conhecimento torna-se um mecanismo de exclusão e controle” (2003, p. 92). Essa afirmação explicita que o racismo e o sexism não são apenas temas de discussão, mas estruturas que organizam as formas de ensinar e aprender. A colonialidade do saber, ao impor a ideia de uma razão única, reduz a pluralidade epistemológica a um padrão monocultural e hierárquico. Por isso, descolonizar a educação significa questionar a própria lógica que define o que é válido como conhecimento. No contexto da sala de aula, isso se traduz em abrir espaço para as narrativas negras, indígenas, feministas e periféricas, não como adendos ao currículo, mas como eixos centrais de um novo paradigma pedagógico. Em consequência disso, romper com a colonialidade é também um ato de libertação do pensamento, pois implica reconhecer que aprender é um gesto político, e que todo ensino verdadeiramente democrático deve nascer do encontro entre diferentes modos de ver, sentir e transformar o mundo.

⁸ A branquitude pode ser compreendida como uma construção histórica e social que estabelece padrões de normalidade, poder e privilégio a partir da experiência branca, frequentemente invisibilizada como posição racial. Ela opera como eixo estruturante das desigualdades, pois define o branco como medida universal de humanidade, conhecimento e estética, marginalizando tudo aquilo que escapa a esse referencial. Desse modo, a branquitude não é apenas uma identidade racial, mas um sistema de privilégios simbólicos e materiais que sustenta o racismo estrutural e epistêmico. Conforme argumenta Djamila Ribeiro, “[...] a branquitude é um lugar de privilégio racial que precisa ser reconhecido e tensionado para que se possa avançar na luta antirracista” (Ribeiro, 2019, p. 45). Reconhecer e problematizar a branquitude, portanto, é um passo essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente plural e equitativa. Ver: RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

A docência libertadora, inspirada por Paulo Freire, bell hooks e Nilma Lino Gomes, reafirma o afeto e a corporeidade como dimensões centrais do processo educativo, desafiando a tradição racionalista que dissocia mente e corpo, emoção e conhecimento. Ensinar, nessa perspectiva, é um ato profundamente humano, que se constrói na escuta, na presença e na relação entre sujeitos que se reconhecem como inacabados. Freire (1996, p. 37) afirma que “[...] ensinar exige compreender que a educação é um ato de amor e, por isso mesmo, um ato de coragem, pois ninguém educa verdadeiramente se teme o encontro com o outro”. Essa concepção, em verdade, desloca a educação do campo da técnica para o campo da ética e da sensibilidade, fazendo da sala de aula um espaço de diálogo e reconhecimento mútuo. Ao refletir sobre essa dimensão afetiva, bell hooks declara: “[...] quando nos permitimos ensinar com o coração, desafiamos as estruturas que nos ensinaram a esconder nossos sentimentos para parecer objetivos” (2009, p. 91). Tal postura, assim, reivindica uma pedagogia que valorize o vínculo, o toque e o cuidado como forças políticas de transformação. Nilma Lino Gomes complementa essa visão ao ressaltar que “[...] o corpo negro docente, quando se coloca diante dos alunos, já é um enunciado de resistência, uma aula viva contra a desumanização” (2019, p. 84), demonstrando que o ato de ensinar também é um ato de existir e de afirmar-se em um contexto histórico de exclusão. O afeto, portanto, não é um ornamento da prática educativa, mas o próprio alicerce da pedagogia da libertação, pois o amor, a empatia e o reconhecimento constituem as condições para o aprendizado crítico. Assim, quando o educador acolhe o outro em sua complexidade, ele rompe as barreiras da indiferença e reencanta o processo de ensinar e aprender. Logo, o afeto torna-se um gesto político de reumanização, e o corpo, um território de memória e resistência que desafia o silenciamento e reinstaura a potência da vida no ato pedagógico. Dito isso, ensinar com o corpo e com o coração, como propõem esses autores, é fazer da educação um espaço de cura, reconstrução e libertação coletiva.

Ensinar com o coração é reconhecer que o processo de aprendizagem não acontece apenas no intelecto, mas também no corpo, no espírito e nas emoções. O coração é o lugar do conhecimento intuitivo, da empatia e da escuta profunda. Quando os professores se permitem ensinar a partir desse lugar, criam um espaço em que estudantes podem se conectar não apenas com as ideias, mas com as pessoas que as transmitem. Essa prática desafia o modelo patriarcal e racionalista que separa pensamento e sentimento, mente e corpo. Ensinar, portanto, é um ato de entrega e vulnerabilidade, um convite à presença plena e à transformação mútua que transcende as fronteiras entre quem ensina e quem aprende (hooks, 2009, p. 89-90).

Resistir, para o sujeito negro, é um gesto que ultrapassa a mera sobrevivência e se transforma em ato criador, em reinvenção de si e do mundo. A reexistência, nesse sentido, é uma categoria que articula luta e criação, denúncia e anúncio, inscrevendo o corpo negro como território de produção de saberes e significados. Neste sentido, ela se realiza tanto na ação coletiva – que desafia as estruturas

do racismo e da colonialidade – quanto nas pequenas insurgências cotidianas que afirmam a vida onde ela foi negada. Nilma Lino Gomes (2021, p. 102) observa que “[...] a resistência negra é, ao mesmo tempo, movimento político e epistemológico, pois cria linguagens, memórias e pedagogias que rompem o silêncio imposto pela branquitude”. Desse modo, esse entendimento amplia o conceito de resistência, aproximando-o de uma epistemologia da criação, que enraíza o saber na experiência e na ancestralidade. De maneira semelhante, bell hooks destaca que “[...] o sujeito negro, ao se reinventar no espaço da opressão, transforma o ato de existir em um gesto revolucionário” (2015, p. 112). Logo, essa reinvenção é o que torna a reexistência uma prática de liberdade, pois o sujeito não apenas resiste à dominação, mas também cria formas outras de ser e de conhecer. A pedagogia da reexistência, portanto, nasce da necessidade de reconhecer que os saberes produzidos nas margens – nas comunidades quilombolas, nas periferias urbanas, nas tradições orais e nos corpos subalternizados – são portadores de uma sabedoria que o currículo oficial ainda insiste em ignorar. Com efeito, essa pedagogia valoriza a ancestralidade como força política e espiritual, compreendendo que aprender é também reconectar-se com histórias e práticas de resistência que sustentam a coletividade negra ao longo dos séculos. A reexistência, enquanto conceito e prática, faz da educação um espaço de invenção do futuro, no qual o sujeito negro se refaz, cura suas feridas e ressignifica o sentido de humanidade. Assim, resistir e reexistir convertem-se em um mesmo verbo político: viver plenamente, mesmo quando o sistema insiste em negar essa possibilidade.

A reexistência, quando incorporada às práticas pedagógicas, se manifesta como gesto de reconstrução coletiva do conhecimento e como ruptura com as epistemologias coloniais que moldaram a escola moderna. Ela resgata, neste sentido, a dimensão comunitária da aprendizagem e reconhece o saber produzido fora dos muros institucionais como legítimo e transformador. A pedagogia da reexistência, portanto, convoca o educador a enxergar o aluno não como sujeito passivo do processo de ensino, mas como portador de uma história, de uma ancestralidade e de um modo singular de ler o mundo. Paulo Freire (1996, p. 72) recorda que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”, reafirmando que o diálogo e o encontro são o ponto de partida de qualquer prática educativa emancipadora. Esse princípio, de fato, ganha nova vitalidade quando lido à luz da experiência negra, que transforma a sala de aula em território de afirmação identitária e de partilha de saberes ancestrais. Nilma Lino Gomes afirma: “[...] a escola precisa aprender a ouvir as vozes que ecoam dos terreiros, das comunidades quilombolas e das periferias, pois é aí que o conhecimento se renova e se enraíza” (2019, p. 111). Essa escuta, com efeito, implica reconhecer que o saber não é monopólio da academia, mas uma rede viva de memórias, afetos e práticas culturais que desafiam a lógica da exclusão. Ao valorizar as epistemologias afro-brasileiras e indígenas, o ensino se abre para outras formas de interpretar o tempo, o corpo e a natureza, revelando

que aprender é também um processo de cura coletiva. Nesse horizonte, a reexistência se materializa em práticas que incluem o uso da oralidade, da arte, da música e das narrativas comunitárias como instrumentos pedagógicos. Ou seja, são gestos simples, mas profundamente revolucionários, pois deslocam o eixo do ensino do conhecimento abstrato para a experiência vivida. Dessa maneira, a pedagogia da reexistência se torna um projeto ético e estético de reconstrução do mundo, um chamado para educar com o coração, com o corpo e com a memória dos que vieram antes, mantendo viva a chama da ancestralidade em cada ato de ensinar.

A corporeidade e a memória, quando compreendidas como dimensões políticas do ensinar e do aprender, reconfiguram a própria noção de conhecimento e desafiam a lógica fragmentada da modernidade ocidental. O corpo, assim, deixa de ser um instrumento neutro do aprendizado e passa a ser reconhecido como território de experiências, saberes e afetos que carregam marcas históricas de resistência e criação. Para bell hooks (1994, p. 65), “[...] o corpo é um texto político, um espaço de intersecção entre o pessoal e o coletivo, entre o vivido e o ensinado”, o que significa que todo ato pedagógico é também um ato de inscrição corporal na história. A memória, por sua vez, atua como fio condutor que conecta passado, presente e futuro, permitindo que a educação se torne um campo de reconstrução simbólica e afetiva. Nilma Lino Gomes (2021, p. 88) enfatiza que “[...] o corpo negro, ao narrar sua memória e sua experiência, reivindica o direito de existir e de ensinar a partir de si”, apontando que a pedagogia libertadora deve valorizar as trajetórias individuais como patrimônio coletivo de saberes. Essa valorização da corporeidade e da memória implica romper com o modelo racionalista que, entre outras perdas para a população negra, reduz o conhecimento a abstrações, desconsiderando o vivido como fonte legítima de aprendizado. Logo, nas práticas educativas inspiradas por essas perspectivas, o ensino se torna mais dialógico e encarnado: as experiências sensoriais, artísticas e emocionais são integradas como dimensões do processo formativo. Em consequência disso, a sala de aula passa a ser compreendida como um espaço de escuta e de presença, no qual o corpo fala, sente e aprende junto. Assim, as narrativas pessoais e as histórias de vida deixam de ser vistas como desvios do currículo e se tornam estratégias de resistência, pois permitem que os sujeitos reconheçam o valor político da própria experiência. Logo, o ensino se transforma em uma forma de cuidado e de reparação histórica, e o corpo, antes negado, ressurge como lugar de produção de saber e de libertação. Dessa maneira, educar com o corpo e pela memória é ensinar a resistir, a recordar e a reconstruir o mundo em comunhão com as vozes silenciadas pela história.

O corpo é um local de conhecimento, um recipiente que armazena memórias e emoções ancestrais. Ele fala através das feridas, dos gestos e dos silêncios, revelando verdades que a mente racional não pode apreender. A cultura ocidental tem nos ensinado a desconfiar das mensagens do corpo, a separá-lo da mente, a negar sua sabedoria intuitiva. No entanto, quando escutamos o corpo, ele se torna um portal para dimensões mais amplas do ser e do saber. Cada célula guarda lembranças daquilo que fomos e pistas do que podemos nos tornar. Reconciliar-se com o corpo é também reconciliar-se com a história e com a comunidade, curando as divisões impostas pelo colonialismo e pela lógica patriarcal (Anzaldúa, 2015, p. 74-75).

O afeto e o cuidado, compreendidos como forças transformadoras na pedagogia da resistência, desafiam a racionalidade fria e impessoal que historicamente dominou os espaços escolares. Ensinar com afeto não é romantizar a educação, mas reconhecer que o amor e o cuidado são dimensões éticas e políticas do ato de ensinar. Eles criam as condições para que o conhecimento floresça em meio à escuta, à empatia e à confiança. Como destaca bell hooks (2003, p. 131), “[...] o amor é o ato revolucionário que nos permite ensinar de modo a curar as feridas do racismo, do sexismo e da desumanização”, indicando que o afeto, longe de ser um elemento secundário, é o que sustenta o vínculo pedagógico. Ao cuidar do outro, o educador se compromete com a dignidade e a potência de cada sujeito, reconhecendo que aprender é também um processo de encontro e de reconstrução emocional. Paulo Freire reforça essa visão ao afirmar que “[...] a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem; não pode temer o debate, a análise da realidade nem o conflito entre os diferentes” (2014, p. 67). Tal compreensão, desse modo, desloca a função docente do simples repasse de conteúdos para o campo do compromisso ético com o ser humano. O afeto, nesse sentido, torna-se uma forma de resistência porque desestabiliza a lógica da indiferença, descoloniza as relações e reintroduz o sentido da comunhão no aprendizado. Nas escolas, essa prática se concretiza quando professores criam ambientes acolhedores, onde o erro é visto como parte do processo e o estudante é valorizado em sua singularidade. O cuidado, enquanto prática pedagógica, implica atenção ao outro, escuta e disposição para transformar a realidade junto dele. É preciso afirmar que em tempos de precarização do trabalho docente e de desumanização crescente nas relações educacionais, reafirmar o poder político do afeto é reafirmar o direito à esperança. Assim, ensinar com amor é resistir à desumanização e construir, passo a passo, uma pedagogia que devolve ao processo educativo sua dimensão mais essencial: a de ser um encontro profundamente humano, criador e libertador.

A reexistência, enquanto epistemologia da libertação, afirma-se como um modo de produzir conhecimento que nasce do encontro entre ancestralidade, afeto e crítica social, desafiando as fronteiras impostas pela modernidade ocidental. Logo, ao reconhecer a experiência negra como território de criação e sabedoria, a reexistência rompe com a lógica de silenciamento que marcou a história da educação, fazendo do ato de aprender um gesto de insurgência. Assim, essa epistemologia propõe que o conhecimento não é um privilégio reservado às elites intelectuais, mas um bem comum,



tecido nas práticas culturais, espirituais e comunitárias. Nilma Lino Gomes (2019, p. 93) aponta que “[...] a reexistência é o exercício de afirmar a própria humanidade em contextos que a negam, criando novos caminhos de ser, saber e conviver”, o que significa que resistir é também reinventar-se como sujeito político e epistemológico. Nesse sentido, a libertação não se dá apenas pela crítica racional, mas pela redescoberta das raízes que sustentam a identidade coletiva. Bell hooks (2018) reforça esse pensamento ao dizer que “[...] a liberdade começa no momento em que nos reconhecemos dignos de amor, capazes de transformar o trauma em sabedoria” (p. 144). Essa dimensão afetiva da libertação aponta para uma pedagogia que valoriza o cuidado como ato político e o amor como força insurgente. A ancestralidade, por sua vez, constitui a base ontológica da reexistência, pois conecta o presente às memórias de luta e resistência dos antepassados, lembrando que cada gesto educativo carrega uma história de sobrevivência e esperança. Logo, nas práticas pedagógicas inspiradas por essa visão, o ato de ensinar torna-se também um ritual de continuidade, onde a sala de aula se transforma em território de celebração da vida e da coletividade. Assim, a reexistência é mais do que uma categoria teórica: é uma ética da presença e uma estética da dignidade, que transforma o conhecimento em instrumento de libertação e de reencantamento do mundo. Ao unir ancestralidade, afeto e crítica social, ela oferece à educação a possibilidade de “curar as feridas coloniais” e de reconstruir a humanidade sobre bases mais justas e plurais.

A pedagogia da resistência, compreendida como horizonte ético e político da docência, convida educadores e educandos a assumirem o compromisso coletivo de transformar o mundo, reconstruindo a educação como espaço de luta, memória e esperança. Trata-se, assim, de uma pedagogia que se move entre o desespero e o sonho, entre o medo e a coragem, entre o trauma e a criação, afirmando que o ato de ensinar é, simultaneamente, um ato de denúncia e de anúncio. Paulo Freire (1992, p. 83) lembra que “[...] a educação libertadora é aquela que se faz na prática do diálogo e da esperança, pois ninguém libera ninguém, os homens se libertam em comunhão”, e é justamente nessa comunhão que a resistência se torna reexistência, ou seja, prática viva de recriação coletiva. Bell hooks, por sua vez, reforça que “[...] a sala de aula é o espaço mais radical de possibilidade; nela podemos ensinar a liberdade e, ao mesmo tempo, aprender o significado do amor” (hooks, 2003, p. 77). Essa concepção, por seu turno, une amor e justiça como pilares de uma docência que se recusa a reproduzir o autoritarismo e o silêncio. Logo, em tempos de desumanização e de tecnocracia crescente, ensinar torna-se um ato político de afirmação da vida e de resgate da humanidade negada aos corpos racializados, femininos e periféricos. A pedagogia da resistência, portanto, não é um discurso abstrato, mas uma prática cotidiana que se manifesta nos gestos, nas escutas e nas palavras que constroem vínculos e desconstruam opressões. Neste sentido, quando o professor se reconhece como sujeito

histórico e o estudante é visto como produtor de saber, rompe-se o modelo bancário⁹ de educação e nasce o diálogo autêntico, onde todos ensinam e todos aprendem. Essa pedagogia exige, ainda, um compromisso afetivo com a comunidade, pois a transformação social não se faz no isolamento, mas na partilha de experiências e na valorização das memórias coletivas. Assim, resistir é educar para a liberdade; reexistir é fazer do ensino uma forma de viver com dignidade e de sonhar com o impossível. E, em verdade, pode-se afirmar que a pedagogia da resistência, ao unir corpo, emoção, ancestralidade e crítica, devolve à educação sua potência original: a de ser um ato de amor que, ao mesmo tempo, cura, desperta e transforma.

Precisamos de movimentos políticos de base ampla que convoquem os cidadãos desta nação a defender a democracia e o direito de todos à educação, e a atuar pelo fim da dominação em todas as suas formas – a lutar por justiça, transformando nosso sistema educacional para que a escola não seja o lugar onde os estudantes são doutrinados a apoiar o patriarcado capitalista imperialista e supremacista branco, ou qualquer outra ideologia, mas sim onde aprendam a abrir suas mentes, a envolver-se em um estudo rigoroso e a pensar criticamente. Aqueles de nós que trabalhamos, tanto como professores quanto como estudantes, para transformar a academia – de modo que a sala de aula não seja um espaço onde a dominação é perpetuada – testemunhamos evoluções positivas no pensamento e nas ações. [...] Para honrar e valorizar esses momentos, precisamos nomeá-los, mesmo enquanto continuamos uma crítica rigorosa. Ambos os exercícios de reconhecimento – nomear o problema, mas também articular de forma plena e profunda o que fazemos para enfrentar e resolver as questões – são necessários para gerar novamente e inspirar um espírito contínuo de resistência. Quando apenas nomeamos o problema, quando apresentamos a queixa sem um foco construtivo na resolução, retiramos a esperança¹⁰ (hooks, 2003, p. 12-13).

A pedagogia da resistência, ao unir corpo, emoção, ancestralidade e crítica, revela-se como base fértil para compreender a teoria encarnada de Gloria Anzaldúa, que aprofunda essa mesma busca por libertação e reexistência por meio da corporeidade. Se a resistência é o gesto de permanecer e criar em meio à dor, a teoria encarnada é o modo de compreender o corpo como lugar onde essa criação se concretiza – o corpo como fronteira viva entre mundos, memórias e feridas. Em *Borderlands/La Frontera*¹¹, Anzaldúa (1987, p. 19) afirma que “[...] a pele se torna o limite onde o trauma e o poder se

⁹ O modelo bancário de educação, conforme criticado por Paulo Freire, caracteriza-se por uma concepção autoritária e mecanicista do ensino, em que o professor assume o papel de depositário do saber e o aluno é reduzido a mero recipiente passivo de informações. Nessa lógica, o conhecimento é tratado como algo estático, desvinculado da realidade concreta dos educandos, o que reforça as estruturas de dominação e impede o desenvolvimento de uma consciência crítica. Para Freire, esse modelo “[...] transforma os educandos em recipientes, em vasilhas a serem ‘enchidas’ pelo educador”, negando-lhes o direito de serem sujeitos do processo educativo (Freire, 2014, p. 80). Em contraposição, o autor propõe uma pedagogia dialógica e libertadora, na qual o ensino é um ato de criação coletiva, diálogo e transformação social. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

¹⁰ Tradução nossa.

¹¹ Em *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, Anzaldúa (1987) apresenta uma reflexão profunda sobre as identidades híbridas e os conflitos culturais vividos por sujeitos que habitam as fronteiras geográficas, linguísticas e simbólicas. A autora descreve a “nova mestiça” como aquela que vive em constante travessia entre mundos, lidando com a tensão e a dor de não pertencer completamente a nenhum deles, mas também com a potência criadora que nasce desse entre-lugar. Para Anzaldúa, viver nas fronteiras é um ato de resistência e reinvenção, pois “[...] ao habitar o limite, o sujeito aprende a transformar a dor em linguagem e o conflito em criação” (Anzaldúa, 1987, p. 216). Sua obra propõe, assim, uma epistemologia da fronteira que reconhece o corpo, a memória e a espiritualidade como espaços de produção de saber e

encontram, e é nesse encontro que o sujeito mestiço aprende a transitar entre opositos sem se desintegrar". Nessa perspectiva, o corpo é também narrativa, memória e linguagem: nele se inscrevem os rastros da colonização, mas também as potências de um novo modo de existir. De forma convergente, bell hooks (2009, p. 106) sustenta que “[...] ensinar com o corpo é uma maneira de romper com a lógica patriarcal que fragmenta o sujeito, pois o saber emerge da experiência vivida e da entrega afetiva”. Assim, é possível afirmar que a teoria encarnada não se limita a uma metáfora, mas propõe uma epistemologia do sentir, do atravessar e do transformar. A fronteira, nesse sentido, não é apenas geográfica, mas existencial – um espaço onde se mesclam dor e criação, deslocamento e pertencimento, silêncio e voz. Logo, ao transpor essa reflexão para o campo educativo, o corpo do educador e do educando tornam-se territórios de travessia, lugares onde o conhecimento se manifesta como energia vital e política. Por isso, a pedagogia encarnada de Anzaldúa dialoga profundamente com a pedagogia da resistência freireana e com a pedagogia do amor de hooks, pois comprehende que resistir é também habitar a fronteira, e que reexistir é fazer do corpo um ato de criação contínua. A educação, então, deixa de ser apenas transmissão de conteúdos e passa a ser um ritual de presença, um processo espiritual e político que transforma a própria matéria do ser.

Ao refletir sobre o conceito de “borderlands”¹², é essencial compreender que, para Anzaldúa, viver na fronteira é uma experiência de constante deslocamento, de convivência entre mundos que se tocam, mas raramente se compreendem. A borderlands é simultaneamente geográfica, cultural, espiritual e afetiva – um espaço de tensão criativa onde se entrelaçam feridas e possibilidades. Segundo Anzaldúa (1987, p. 25), “[...] as fronteiras não são apenas linhas no mapa, mas cicatrizes na mente e no corpo das pessoas que as habitam”, revelando que o sujeito fronteiriço é aquele que aprende a existir no entre-lugar, criando uma identidade mestiça e plural. Logo, essa concepção rompe com a lógica da pureza e da homogeneidade cultural, acolhendo a multiplicidade e o hibridismo como forças epistemológicas e estéticas. A autora propõe que o corpo, ao carregar marcas de raça, gênero e língua, se torna território de passagem e reinvenção – o lugar onde o conhecimento se faz experiência vivida. Logo, em diálogo com essa ideia, bell hooks afirma: “[...] o espaço da fronteira é também o espaço do

como ferramentas de luta contra as opressões coloniais e patriarcais. Ver: ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. 5th ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

¹² O conceito de *borderlands*, elaborado por Gloria Anzaldúa, designa o espaço simbólico, cultural e existencial das fronteiras – um território onde identidades, línguas e saberes se cruzam, produzindo tensões, híbridos e novas formas de consciência. Para a autora, viver em *borderlands* é habitar a intersecção entre mundos, suportando o conflito e a ambiguidade como condições de criação e resistência. Nesse sentido, as fronteiras não são apenas geográficas, mas também epistemológicas, de gênero, raça e espiritualidade, configurando um espaço de transformação constante. Anzaldúa (1987) explica que “[...] viver nas fronteiras é viver sem fronteiras fixas; é ser empurrado para o limiar onde o eu e o outro se encontram, se misturam e se reinventam” (p. 25). O conceito, portanto, torna-se uma metáfora poderosa para pensar identidades mestiças, pedagogias de travessia e epistemologias que nascem do entre-lugar, desafiando as narrativas dominantes da modernidade ocidental. Ver: ANZALDÚA, Gloria E. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.



aprendizado, onde o medo é enfrentado e o eu é reconstruído por meio da escuta e da empatia” (1994, p. 117). Assim, a pedagogia inspirada em Anzaldúa e hooks convida a educação a reconhecer a fronteira como um campo de criação e cura, em vez de separação. Nessa travessia, o professor e o estudante são chamados a ocupar a liminaridade com coragem, desconstruindo os muros simbólicos que a escola, muitas vezes, reforça. Por isso, o ensino-aprendizagem torna-se um exercício de tradução entre mundos – traduzir dores em conhecimento, feridas em saberes e silêncios em palavra viva. O corpo mestiço, situado entre culturas e linguagens, encarna a potência de uma pedagogia da fronteira: crítica, espiritual e profundamente humana.

De igual maneira, compreender o conceito de “nepantla”¹³ é adentrar uma das dimensões mais complexas do pensamento de Anzaldúa, pois ele representa o estado liminar de quem vive entre mundos, identidades e linguagens. Nepantla, por sua vez, não é apenas uma metáfora para o entre-lugar, mas uma condição existencial e epistemológica de transição contínua. Nesse espaço de ambiguidade, o sujeito fronteiriço experimenta a dor da ruptura e, simultaneamente, a potência da criação. Como explica Anzaldúa (2015, p. 78), “[...] viver em nepantla é suportar a fratura entre o que se foi e o que ainda se está se tornando, é sentir o desassossego que antecede o despertar de uma nova consciência”. Assim, o processo educativo inspirado nessa noção precisa acolher o desconforto, a dúvida e o conflito como partes integrantes da aprendizagem. A escola, muitas vezes, busca homogeneizar corpos e pensamentos, mas nepantla desafia essa lógica, convidando à coexistência do múltiplo e do inacabado. Patricia Hill Collins contribui para essa reflexão ao afirmar: “[...] o conhecimento crítico surge do movimento, do trânsito entre mundos e posições sociais distintas, e é nesse deslocamento que novas formas de consciência emergem” (2019, p. 142). Desse modo, o conceito de nepantla amplia a pedagogia da resistência, propondo um modo de aprender que é também um modo de existir, no qual o erro, a hesitação e a reinvenção se tornam elementos constitutivos da experiência formativa. Desse modo, a travessia é dolorosa, mas também fecunda, pois é na desestabilização das certezas que se abrem as brechas para a criação de novas epistemes. Nesse sentido, educar em nepantla é educar para o imprevisível, para o entre, para a fluidez que recusa fronteiras rígidas entre o saber e o ser. O professor, nesse contexto, torna-se um guia que acompanha o estudante

¹³ O conceito de *nepantla*, formulado por Gloria Anzaldúa, refere-se ao estado liminar de transição, ambiguidade e transformação vivido por sujeitos que habitam entre mundos culturais, espirituais e identitários distintos. Derivado do náuatle, o termo significa “estar no meio” e expressa a experiência de deslocamento e reconstrução que caracteriza as existências fronteiriças. Em *nepantla*, o indivíduo atravessa rupturas e contradições, experimentando tanto a dor da perda quanto a potência da criação. Anzaldúa (2015) descreve que “[...] viver em *nepantla* é habitar o espaço entre o que fomos e o que estamos nos tornando, é mover-se entre realidades sem jamais fixar-se em uma só” (p. 78). Assim, *nepantla* se torna uma metáfora epistemológica e pedagógica que propõe o aprendizado como travessia, em que o conhecimento emerge do desconforto, da vulnerabilidade e da abertura ao novo. Esse conceito amplia a compreensão da subjetividade e oferece bases para uma pedagogia de fronteira, onde o ensino é entendido como processo contínuo de transformação e cura. Ver: ANZALDÚA, Gloria E. *Light in the Dark/Luz en lo Oscuro: Rewriting Identity, Spirituality, Reality*. Durham: Duke University Press, 2015.

em sua travessia de si, reconhecendo que a aprendizagem, como a própria vida, é feita de deslocamentos e reconstruções constantes.

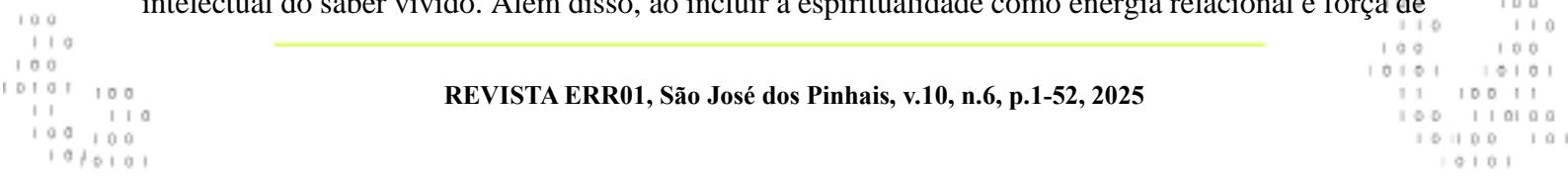
Nepantla é o limiar da transformação. Arte e fronteira se cruzam em um espaço liminar onde as pessoas fronteiriças, especialmente artistas, vivem em um estado de nepantla. A palavra náuatle para esse estado intermediário, nepantla é o terreno incerto que se atravessa ao mover-se de um lugar para outro; ao mudar de classe, raça ou posição sexual; ao viajar da identidade presente para uma nova identidade. [...] em nepantla, duas ou mais forças colidem e são mantidas vacilando à beira do caos, em um estado de entre-guerras. Essas tensões entre extremos criam fendas ou rasgos na membrana que envolve e protege as diferentes culturas e suas perspectivas. Nepantla é o lugar onde, ao mesmo tempo, estamos separados e conectados a cada uma de nossas várias culturas. É o ponto intermediário entre o consciente e o inconsciente, o lugar onde as transformações são realizadas, o espaço em que podemos aceitar a contradição e o paradoxo (Anzaldúa, 2015, p. 56-57).

Assim sendo, ao aproximar a teoria encarnada do processo de ensino-aprendizagem, comprehende-se que a sala de aula é também um espaço de travessia, onde corpos e consciências se encontram em movimento e transformação. A educação, nesse sentido, não se limita a um ato cognitivo, mas envolve o corpo, o gesto e a presença como dimensões do saber. O corpo do educador e do educando torna-se território onde o aprendizado se inscreve e se renova, revelando que a pedagogia é também um ato sensorial e espiritual. Como afirma Anzaldúa: “[...] o corpo é o primeiro local de aprendizado, o espaço onde sentimos o mundo antes de comprehendê-lo racionalmente” (2009, p. 67). Essa perspectiva, a rigor, rompe com o paradigma cartesiano que separa razão e emoção, propondo uma pedagogia que integra mente, corpo e espírito. Paulo Freire, ao tratar da prática educativa libertadora, reforça essa dimensão sensível ao afirmar que “[...] ensinar exige corporeidade, pois é no corpo que habitam as esperanças, os medos e as possibilidades de ser mais” (1992, p. 45). Dessa forma, o ato de ensinar e aprender é também um processo de autoconhecimento e de escuta do outro, onde a linguagem do corpo revela o que as palavras muitas vezes não alcançam. Desse modo, essa leitura encarnada da educação nos convida a pensar a docência como um exercício de presença integral, em que o professor se torna mediador das emoções, das memórias e das dores que atravessam o processo educativo. Por isso, o corpo é o ponto de encontro entre a teoria e a prática, entre a racionalidade crítica e a experiência vivida, entre o individual e o coletivo. Uma pedagogia encarnada, inspirada em Anzaldúa e Freire, reconhecem que todo ato educativo é um ato de travessia – uma passagem contínua entre mundos, afetos e saberes que se tocam e se transformam mutuamente.

Por conseguinte, refletir sobre a sensibilidade, a arte e a espiritualidade como práticas pedagógicas libertadoras implica reconhecer que o ato educativo ultrapassa o domínio técnico e racional para tocar a dimensão estética e afetiva da existência. A sensibilidade, assim, entendida como abertura ao sentir e ao outro, torna-se força política e epistemológica capaz de reconfigurar o modo como se produz e se compartilha conhecimento. Em Anzaldúa (2015, p. 88), encontramos que “[...] a

arte e a espiritualidade são formas de traduzir o indizível, de dar corpo àquilo que a razão não alcança, e é nesse gesto criativo que nasce a cura". Desse modo, essa afirmação ressoa profundamente com a pedagogia crítica de bell hooks, que também reconhece o papel da arte como linguagem da alma e instrumento de emancipação. Segundo a autora, "[...] a educação que acolhe a arte e o sensível é aquela que cura as feridas do aprender em silêncio e devolve ao estudante o direito de sonhar" (2003, p. 94). Tais ideias, neste sentido, nos convidam a compreender a espiritualidade não como religiosidade dogmática, mas como a energia que atravessa e conecta os sujeitos em comunhão com o mundo. Nesse horizonte, o ensino se transforma em um ato poético, onde o gesto, a voz e o olhar do educador têm a potência de criar atmosferas de escuta e encantamento. A arte, enquanto linguagem do indeterminado, permite que o estudante encontre sentidos próprios e construa narrativas que dialogam com sua ancestralidade e com sua história de resistência. Assim, a docência se converte em um espaço de criação compartilhada, em que o aprendizado é uma forma de reencantar a vida. Dito isso, ao colocar a arte e a espiritualidade no centro do processo educativo, Anzaldúa e hooks rompem com a ideia de neutralidade pedagógica e propõem um ensino que mobiliza o corpo, a imaginação e o desejo de transformação. Por isso, uma pedagogia sensível e encarnada é também uma pedagogia do amor e da escuta, capaz de curar feridas históricas e abrir caminhos para que o conhecimento floresça em comunhão com a beleza e a vida.

De modo complementar, é necessário compreender que a arte e a espiritualidade em Anzaldúa se articulam intimamente à resistência política, pois ambas são expressões encarnadas de sobrevivência e criação em contextos de opressão. O fazer artístico, nesse sentido, é também um fazer político que transforma dor em linguagem e invisibilidade em presença. Anzaldúa (1987, p. 73) declara: "[...] quando escrevo, pinto ou danço, não busco apenas criar beleza, mas exorcizar a violência que o mundo inscreveu em meu corpo; cada gesto é um ato de cura e um enfrentamento do poder que tenta silenciar". Essa dimensão estética da resistência, em verdade, se aproxima das reflexões de Patricia Hill Collins, para quem o ato criativo das mulheres negras é uma forma de insurgência epistemológica. Conforme a autora argumenta, "[...] as expressões artísticas negras comunicam saberes que escapam à racionalidade dominante e revelam modos de pensar e sentir que são, ao mesmo tempo, denúncia e reconstrução" (Collins, 2000, p. 99). Assim, tanto Anzaldúa quanto Collins compreendem a arte como uma prática de reexistência, capaz de restaurar o sentido de humanidade e de pertencimento negados pelo colonialismo e pelo racismo. Na educação, essa perspectiva convida o professor a perceber o potencial libertador do sensível, reconhecendo nas expressões corporais, poéticas e visuais dos estudantes manifestações de conhecimento legítimo. O corpo que dança, a voz que canta e o traço que pinta tornam-se extensões da inteligência e da história, rompendo com a hierarquia que separa o saber intelectual do saber vivido. Além disso, ao incluir a espiritualidade como energia relacional e força de



conexão, Anzaldúa propõe uma educação em que o aprender é também um processo de despertar. A espiritualidade, longe de qualquer doutrina, é o fio invisível que costura as diferenças e transforma a sala de aula em espaço de comunhão. Assim, a arte e o sagrado se fundem em uma pedagogia da esperança que restitui o sentido humano da aprendizagem, fazendo do ato educativo um gesto de criação coletiva e de libertação simbólica.

Durante muitos anos, o que manteve acesa a minha chama espiritual foi a lembrança da imagem de *la Virgencita de Guadalupe*, uma manifestação mexicana da Virgem Maria, que Mamagrande Ramona mantinha em seu altar sobre a cômoda, ao lado das *velas votivas* e das fotografias de membros da família, *muertos y vivos*, os mortos e os vivos. Essa lembrança me levou a praticar o *haciendo altares* (a confecção de altares), o *curanderismo* (a cura tradicional), o *nagualismo* (xamanismo) e outras tradições indígenas mexicanas. Depois de ser assaltada e, mais tarde, passar por uma experiência de quase morte e uma série de outros traumas, percebi que enlouqueceria se não honrasse o mundo espiritual. As práticas meditativas, a criação de altares e outros rituais ajudaram-me a lidar com o medo, a depressão, a solidão, a pobreza e a opressão¹⁴ (Anzaldúa, 2009, p. 229-230).

Em consequência disso, pensar o corpo como território espiritual e político, na perspectiva de Gloria Anzaldúa, significa reconhecer que nele se concentram as marcas do poder, mas também as possibilidades de transcendência e reconstrução de si. O corpo, atravessado por fronteiras de raça, gênero e classe, é o primeiro campo de batalha da colonialidade, mas é igualmente o ponto de partida para a libertação. Conforme afirma Anzaldúa (2009, p. 55), “[...] o corpo é o altar onde se celebra o conflito entre o eu imposto e o eu que deseja nascer, e cada ferida é também uma abertura para o sagrado”. Logo, essa dimensão espiritual não é descolada da política, mas entrelaçada a ela, pois o sagrado, em Anzaldúa, é a energia criadora que move a ação transformadora. Paulo Freire, ao refletir sobre a relação entre corpo e consciência, enfatiza que “[...] não há transformação sem encarnação, porque é no corpo que se aprende a dizer o mundo e a transformá-lo” (2014, p. 82). Assim, tanto em Anzaldúa quanto em Freire, o corpo é lugar de enunciação e resistência, onde o conhecimento emerge do sentir e do agir, e não apenas do pensar. Assim, ao aproximar essas duas perspectivas, torna-se evidente que a libertação não se efetiva apenas por meio da crítica teórica, mas através da prática encarnada do cotidiano, da presença que se afirma diante da opressão. Consequentemente, o corpo docente e o corpo discente, quando reconhecidos como territórios políticos, transformam o ato de aprender em gesto insurgente, pois cada palavra, movimento e silêncio passam a carregar intenções emancipatórias. Além disso, é nesse entrelaçamento entre o material e o espiritual que se forma uma ética pedagógica que valoriza o cuidado, a escuta e a reciprocidade. A corporeidade, entendida como presença viva, restitui à educação o seu caráter de comunhão – de encontro entre seres que aprendem

¹⁴ Tradução nossa.



e se refazem mutuamente. Desse modo, o corpo, antes domado pela racionalidade colonial, torna-se templo da reexistência, fonte de criação e testemunho de uma pedagogia que se faz carne, afeto e transformação social.

Neste sentido, nesse movimento de pensar a linguagem como espaço de mestiçagem simbólica e política, Gloria Anzaldúa nos convida a compreender que as palavras também possuem corpo, cheiro e fronteira. Falar, escrever ou ensinar são atos de travessia, pois cada enunciação carrega o peso de histórias, línguas e identidades atravessadas pelo poder. A autora, desse modo, rompe com a ideia de uma língua pura ou neutra, afirmando que o sujeito fronteiriço habita o entre-lugar das vozes e das traduções. Como ela mesma afirma: “[...] quando falo, traduzo o meu mundo para o mundo do outro, e nesse processo perco e ganho partes de mim” (Anzaldúa, 1987, p. 59). Neste sentido, essa compreensão amplia o sentido da linguagem como instrumento pedagógico, pois o ato de dizer se torna também um ato de resistência, de reexistência e de afirmação da diferença. Nilma Lino Gomes, ao discutir o papel da palavra na educação antirracista, ressalta que “[...] falar é existir politicamente, é romper o silêncio imposto e inscrever o corpo negro na cena do discurso” (2017, p. 132). Assim, quando a escola abre espaço para as vozes plurais, para as línguas maternas e para as narrativas ancestrais, ela transforma a linguagem em ponte e não em barreira. Ensinar, portanto, é um exercício de tradução contínua, onde o educador precisa transitar entre mundos, traduzindo sem domesticar, acolhendo sem hierarquizar. Essa pedagogia da mestiçagem linguística exige escuta profunda e humildade epistemológica, pois reconhece que o conhecimento não se dá apenas pelo domínio da palavra, mas também pela capacidade de ouvir o indizível. O ato de ensinar, nessa perspectiva, torna-se um encontro entre vozes híbridas que se misturam e se transformam, em um processo que é tanto político quanto poético. Ao aceitar a pluralidade das linguagens, a educação se torna um território de convivência entre mundos, onde o verbo deixa de ser instrumento de dominação e se converte em gesto de comunhão e libertação.

Nessa perspectiva, a imaginação se apresenta como um elemento central na pedagogia encarnada, pois ela atua como força criadora capaz de romper com as estruturas limitantes do pensamento colonizado e de abrir novos horizontes para a subjetividade. Em Gloria Anzaldúa, a imaginação é o canal por meio do qual se acessam dimensões espirituais e afetivas do conhecimento, permitindo que o sujeito se reconcilie com suas contradições e reescreva suas próprias fronteiras. A autora observa que “[...] imaginar é um ato político, porque cria o que ainda não existe e desafia a realidade imposta” (2015, p. 91). Essa afirmação, contudo, revela que a imaginação é uma forma de insurgência, um meio de reexistir frente ao silenciamento epistêmico. A arte e a espiritualidade, nesse contexto, tornam-se práticas de tradução entre o visível e o invisível, entre o racional e o intuitivo, entre o que se aprende e o que se sente. Nilma Lino Gomes reforça essa visão ao afirmar que “[...] a

espiritualidade é um lugar de reinvenção e de força vital, no qual a consciência negra encontra a potência de recriar o mundo e de educar-se para a liberdade” (2020, p. 76). Assim, a pedagogia encarnada faz da imaginação um campo de disputa e de cura, pois imaginar novos mundos é o primeiro passo para transformá-los. No ambiente escolar, essa perspectiva implica em reconhecer a importância da criação, da experimentação e da arte como processos cognitivos e emancipatórios. Ensinar, portanto, passa a ser um ato poético, em que o educador se torna também um criador de mundos possíveis, e o aluno, um autor de si. Desse modo, essa integração entre o espiritual, o estético e o político devolve à educação sua dimensão de encantamento, fazendo da aprendizagem uma experiência de ampliação da vida. Ao se permitir imaginar e sentir, o sujeito ultrapassa a condição de oprimido e afirma sua capacidade de sonhar coletivamente – e nesse sonho partilhado, a pedagogia se transforma em um ato de libertação integral.

A imaginação é uma faculdade intelectual encarnada que, quando cultivada com atenção e com estratégias específicas, pode efetuar transformações pessoais e sociais. Através da imaginação, você aprende a enxergar além da superfície da realidade, a perceber as dimensões ocultas das coisas, a tocar o que está além do visível. Imaginar não é escapar, mas entrar mais fundo na textura do real. A arte, o mito e o sonho são formas de conhecimento espiritual que ajudam a remodelar nossas percepções do mundo e de nós mesmos. Esse processo criativo exige vulnerabilidade, pois a imaginação abre o corpo e o espírito para o desconhecido, conduzindo à possibilidade de cura e de mudança interior. Assim, imaginar é um ato de resistência, um caminho para descolonizar a mente e reencantar a vida cotidiana (Anzaldúa, 2015, p. 24-25).

Desse modo, ao integrar corporeidade, espiritualidade e criação, percebe-se que a pedagogia encarnada de Gloria Anzaldúa propõe uma revolução ontológica e epistemológica no campo educacional, ao compreender que o conhecimento não nasce apenas do intelecto, mas da integração profunda entre corpo, emoção e consciência crítica. A travessia do ser, como ela descreve, é um processo contínuo de desfazer e refazer-se, de habitar as feridas e transformá-las em força criadora. Anzaldúa (1987, p. 94) declara que “[...] a cura vem quando o corpo, a mente e o espírito deixam de lutar entre si e se reconhecem como partes de um mesmo movimento de libertação”. Logo, essa reconciliação interna, longe de ser passiva, é profundamente política, pois ao reintegrar o corpo ao ato de conhecer, a autora desafia a racionalidade eurocêntrica que desumanizou o sujeito colonizado. Patricia Hill Collins também enfatiza que o saber que transforma o mundo é aquele que “[...] emerge do vivido, das contradições da existência e das práticas de solidariedade que se constroem na coletividade” (2019, p. 188). Assim, a pedagogia encarnada não é apenas um método, mas uma ética de vida e de ensino que se funda na escuta, no cuidado e na imaginação. Assim, ao unir o espiritual e o político, ela afirma que resistir é também sonhar, e que o sonho, por sua vez, é um ato de resistência. No espaço escolar, essa concepção convoca professores e estudantes a se reconhecerem como corpos em travessia, criadores de saberes situados, sensíveis e libertadores. Desse modo, a aula deixa de ser

um simples espaço de transmissão e torna-se um ritual de presença, em que o conhecimento pulsa entre corpos que se afetam, se reconhecem e se transformam mutuamente. Nesse sentido, pode-se afirmar que a pedagogia encarnada de Anzaldúa oferece à educação contemporânea uma chave para reencantar o mundo, devolvendo-lhe a densidade do humano e a potência do sensível como fundamentos para uma prática de libertação e reexistência.

Assim, a pedagogia encarnada de Gloria Anzaldúa, ao unir corpo, espiritualidade e criação como caminhos de libertação, abre o terreno conceitual para compreendermos a epistemologia da experiência vivida formulada por Patricia Hill Collins. Ambas as autoras partem de um mesmo princípio: o de que o conhecimento nasce do vivido, das dores e alegrias inscritas nos corpos marginalizados e da potência criadora que emerge da resistência cotidiana. Nesse sentido, Collins amplia a noção de corpo como território de saber, transformando-o em fonte epistêmica e política. Logo, sua epistemologia da experiência vivida é uma crítica radical ao conhecimento que se pretende universal e neutro, mostrando que todo saber é situado, relacional e atravessado pelas condições históricas e sociais de quem o produz. Em suas palavras, “[...] o conhecimento verdadeiro é aquele que reconhece sua origem na experiência, pois é no cotidiano que se tecem as narrativas que dão sentido à existência” (Collins, 2000, p. 257). Tal perspectiva, desse modo, recusa o distanciamento frio da racionalidade moderna, afirmando o valor do sentir e do fazer como dimensões indissociáveis do pensar. Desse modo, o saber das mulheres negras não é apenas resistência, mas também criação de mundos possíveis. Nilma Lino Gomes (2017, p. 83) reforça essa concepção ao afirmar que “[...] a experiência das mulheres negras é uma epistemologia viva, forjada entre a opressão e a solidariedade, capaz de reinventar a noção de humanidade e de educar pela presença e pelo exemplo”. Assim, essa epistemologia reorienta o olhar sobre a educação, deslocando-a do campo da instrução para o campo da escuta e da partilha de experiências. Logo, o ensino-aprendizagem passa a ser compreendido como um processo de coautoria, em que o educador reconhece a sabedoria encarnada nos gestos, nas falas e nas histórias de seus alunos. Ao valorizar o conhecimento vivido, Collins nos convida a construir uma pedagogia do cotidiano, uma pedagogia que se faz nas margens, nas travessias e nas vozes que, historicamente silenciadas, continuam a ensinar com a força de quem sobrevive e transforma.

Com base nessa perspectiva, o conceito de “conhecimento situado”¹⁵ formulado por Patricia Hill Collins emerge como uma crítica contundente às epistemologias universais que desconsideram as

¹⁵ O conceito de “conhecimento situado”, formulado por Patricia Hill Collins, propõe que todo saber é produzido a partir de uma localização social, histórica e cultural específica, rejeitando a ideia de uma objetividade universal e neutra. Para a autora, compreender o lugar de onde se fala é essencial para reconhecer a legitimidade das experiências e das perspectivas marginalizadas, sobretudo as das mulheres negras. O conhecimento, portanto, não é algo exterior ao sujeito, mas nasce das vivências, emoções e relações cotidianas que estruturam o olhar sobre o mundo. Collins (2000) afirma que “[...] as experiências de vida das mulheres negras fornecem uma base epistemológica distinta, enraizada na interconexão entre opressão e resistência, entre teoria e prática” (p. 258). Essa concepção rompe com a hegemonia eurocêntrica do saber.

condições concretas de produção do saber. Para a autora, todo conhecimento é marcado por uma localização social, histórica e cultural, e é justamente essa posição no mundo que confere validade e sentido às experiências. Assim, o saber das mulheres negras não é periférico ou suplementar, mas um centro epistemológico que revela dimensões negligenciadas pelas teorias dominantes. Como destaca Collins (2019): “[...] saber de onde falamos é reconhecer o valor das experiências que moldam nossa percepção e nossa forma de compreender o real” (p. 145). Essa concepção rompe, desta maneira, com a ideia de neutralidade científica e desloca a produção do conhecimento para o campo da coletividade e da escuta, onde o vivido torna-se fonte legítima de reflexão teórica. Além disso, a autora elabora a noção de sujeito epistêmico coletivo, ao afirmar que o pensamento negro feminista é construído não por indivíduos isolados, mas por comunidades que compartilham experiências, valores e lutas. Nilma Lino Gomes (2021, p. 91) reforça essa leitura ao afirmar que “[...] o saber das mulheres negras é sempre um saber comunitário, tecido nas redes de afeto, de solidariedade e de enfrentamento às injustiças”. Desse modo, a epistemologia de Collins nos convida a compreender o conhecimento como uma prática relacional, onde o “eu” só se reconhece em diálogo com o “nós”. Em termos pedagógicos, isso significa repensar o lugar da docência, substituindo a hierarquia da transmissão pela horizontalidade da escuta e pela ética da coautoria. O educador, nesse contexto, não é um detentor de verdades, mas um mediador que aprende junto, reconhecendo o saber como fluxo que se alimenta do encontro. Isto é, o conceito de conhecimento situado redefine não apenas o modo de pensar a ciência, mas também o modo de ensinar e aprender, transformando o espaço educativo em um território de trocas, afetos e reconhecimento mútuo.

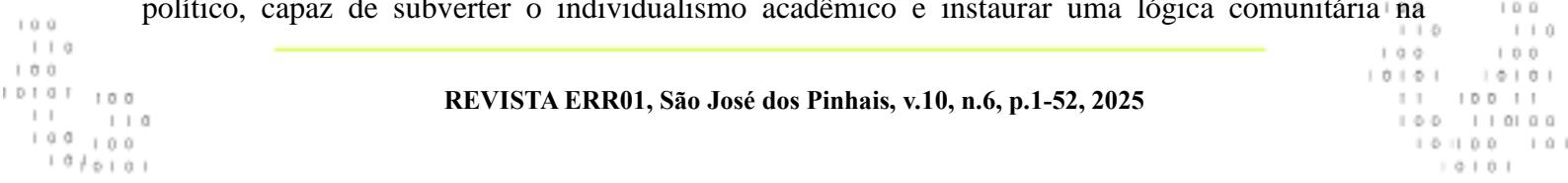
O conhecimento das mulheres negras é frequentemente descartado como anedótico ou emocional, justamente porque emerge das experiências vividas por aquelas que ocupam posições marginalizadas. No entanto, é essa localização no mundo social que fornece um ponto de vista único para ver e compreender as estruturas de poder. O conhecimento situado exige reconhecer que a objetividade é um mito; todo conhecimento reflete os interesses e as perspectivas de quem conhece. O que distingue o pensamento feminista negro é sua insistência de que a experiência não é o oposto da teoria, mas seu próprio alicerce. Essa sabedoria coletiva, forjada no diálogo e na luta, desafia as hierarquias que separam o pensamento da ação e o indivíduo da comunidade (Collins, 1999, p. 266-267).

Em verdade, ao considerar as experiências de opressão e solidariedade como bases para uma epistemologia distinta, Patricia Hill Collins propõe uma inversão poderosa na hierarquia do saber: aquilo que a tradição ocidental classificou como marginal ou emocional torna-se o alicerce de uma nova racionalidade, mais humana, relacional e sensível. As mulheres negras, ao viverem a intersecção

científico e inaugura uma epistemologia coletiva, relacional e comprometida com a justiça social. Ao situar o conhecimento, Collins transforma a experiência vivida em fonte legítima de teoria e reivindica o direito das comunidades oprimidas de definirem seus próprios parâmetros de verdade e validade. Ver: COLLINS, Patricia Hill. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. 2. ed. New York: Routledge, 2000.

entre racismo, sexismo e desigualdade de classe, constroem uma consciência que não separa pensar e sentir, razão e emoção, teoria e prática. É nesse entrelaçamento de vivências que nasce o que Collins denomina de “sabedoria coletiva”, uma forma de conhecimento forjada nas lutas diárias e nas redes de apoio que garantem a sobrevivência em um mundo hostil. A autora observa que “[...] a opressão, quando partilhada e elaborada em solidariedade, converte-se em fonte de lucidez crítica e em motor de transformação social” (Collins, 2000, p. 285). Dito isso, essa noção rompe com o mito da objetividade científica e reivindica o lugar da experiência como dimensão epistemológica legítima. De modo convergente, bell hooks (1994, p. 98) recorda que “[...] o amor e o companheirismo entre mulheres negras foram e continuam sendo práticas de resistência, uma pedagogia silenciosa que nos ensina a sobreviver e a ensinar com generosidade”. Assim, as experiências compartilhadas deixam de ser vistas como mera vivência individual para se tornarem campo de construção teórica e ética, no qual se aprende o valor da empatia e da interdependência. A epistemologia da solidariedade, portanto, constitui um contraponto à lógica competitiva e fragmentada da modernidade. No espaço escolar, essa proposta encontra eco nas pedagogias que valorizam a escuta, a partilha e o reconhecimento do outro como sujeito de saber. O educador, ao acolher a experiência como forma de conhecimento, transforma a sala de aula em um território de encontro, onde o sofrimento se converte em aprendizado e a vulnerabilidade em potência política. Assim, pensar o saber desde as margens é também criar possibilidades de um mundo mais justo e sensível, no qual ensinar é um gesto de cuidado e resistência coletiva.

Entre os pilares que sustentam a epistemologia da experiência vivida proposta por Patricia Hill Collins, destacam-se o diálogo, a empatia, a ética do cuidado e a valorização da experiência como forma de conhecimento. Esses fundamentos não são conceitos abstratos, mas práticas concretas de construção do saber, enraizadas em comunidades que resistem à desumanização e à exclusão. O diálogo, para Collins, é o primeiro gesto de reconhecimento mútuo: é pela troca e pela escuta que os sujeitos constroem significados e ampliam sua consciência crítica. Como afirma a autora, “[...] o diálogo genuíno é um espaço de co-criação, onde cada voz importa e onde o conhecimento nasce do encontro e da confiança entre os sujeitos” (Collins, 2016, p. 212). Essa concepção, dessa forma, implica um deslocamento ético e político, pois transforma o ato de conhecer em um processo coletivo, contrário às hierarquias impostas pela ciência moderna. Já a empatia, compreendida como capacidade de sentir com o outro, é o que permite que a experiência alheia seja legitimada como fonte de saber. A esse respeito, bell hooks (2003, p. 45) ressalta que “[...] sem empatia, não há ensino libertador, pois é ela que cria pontes entre as diferenças e humaniza o processo educativo”. A ética do cuidado, por sua vez, resgata a dimensão afetiva do conhecimento, mostrando que o pensar também é um ato de amar e de se responsabilizar pelo outro. Collins, neste sentido, entende o cuidado como um compromisso político, capaz de subverter o individualismo acadêmico e instaurar uma lógica comunitária na



produção do saber. Finalmente, a valorização da experiência afirma que viver e refletir são dimensões indissociáveis do ser humano, e que todo conhecimento verdadeiro nasce da imersão nas práticas da vida cotidiana. Assim, os pilares dessa epistemologia apontam para uma pedagogia que une razão e emoção, teoria e afeto, crítica e ternura, propondo que o ato de ensinar seja, antes de tudo, um gesto ético de reconhecimento e partilha.

Ao transpor os fundamentos da epistemologia de Patricia Hill Collins para o campo da docência, comprehende-se que o educador não é apenas transmissor de conteúdos, mas sujeito ético e comunitário que aprende com o outro e por meio do outro. O ensino, sob essa ótica, deixa de ser uma via unidirecional para tornar-se um espaço de convivência, reciprocidade e construção conjunta de sentido. Desse modo, a figura docente se reinscreve como mediadora de experiências, sensações e memórias, reconhecendo que o saber nasce das interações e do diálogo entre corpos, histórias e afetos. Como observa Collins (2000, p. 266), “[...] o ato de ensinar, quando enraizado na experiência e na solidariedade, torna-se uma prática de liberdade que desafia a dominação e valoriza a humanidade do outro”. Essa dimensão libertadora aproxima-se da pedagogia freireana, que também comprehende a educação como ato de comunhão e transformação mútua. Paulo Freire (1996, p. 78) ressalta que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Assim, a docência ético-comunitária propõe que o professor se reconheça como parte de um corpo coletivo, em constante movimento de aprender e desaprender. Nesse processo, a escuta atenta torna-se ferramenta política, e o cuidado, uma forma de resistência frente à indiferença e à desumanização. Em tempo, é no cotidiano das relações pedagógicas que a ética do cuidado se materializa, seja no modo de olhar o estudante, seja na forma como se organiza o ambiente escolar. Logo, ensinar é um exercício contínuo de humildade e empatia, que desafia a lógica hierárquica e fragmentada da educação tradicional. Desse modo, o educador que se orienta pela epistemologia da experiência vivida de Collins transforma o ato pedagógico em uma prática de partilha e coautoria, em que o conhecimento é produzido em rede, sustentado por laços de solidariedade e reconhecimento mútuo.

Ensinar e realizar o trabalho intelectual nunca são atos solitários. Cada um de nós se apoia no trabalho daqueles que vieram antes e, por sua vez, contribui para aqueles que virão depois. Ensinar é participar de um processo coletivo de construção do conhecimento que depende do diálogo, da reciprocidade e da responsabilidade com os outros. Quando os educadores reconhecem que suas salas de aula são comunidades e não hierarquias, abrem as portas para a transformação. A autoridade do professor não reside em controlar os outros, mas em criar espaços onde todos possam falar, escutar e crescer juntos. Esse tipo de ensino torna-se uma prática ética, enraizada na solidariedade e na luta compartilhada (Collins, 2012, p. 112-113).

De modo complementar, a pedagogia do cotidiano emerge como o espaço privilegiado para a expressão e a reinvenção dos saberes negros, pois é no entrelaçamento das práticas diárias, nos gestos de cuidado e nas formas de resistência silenciosa, que a epistemologia da experiência vivida se manifesta com maior vigor. O cotidiano escolar, tantas vezes banalizado pelas estruturas tecnicistas, é, na verdade, o território em que se forjam vínculos e se produzem significados culturais e afetivos. Como assinala Patricia Hill Collins (2019, p. 117), “[...] a vida cotidiana das mulheres negras contém uma sabedoria acumulada que desafia as narrativas oficiais e revela modos alternativos de compreender o mundo”. A escola, nesse sentido, não é apenas o lugar da instrução formal, mas um espaço político de disputa de sentidos, onde os corpos, as vozes e as experiências se encontram para negociar o que é válido como conhecimento. De forma convergente, Nilma Lino Gomes (2017, p. 54) afirma que “[...] o cotidiano das populações negras é uma fonte viva de saber, de estratégias de sobrevivência e de pedagogias que antecedem e extrapolam os muros da escola”. Tais compreensões deslocam o foco do conhecimento como algo distante e abstrato para uma epistemologia que se enraíza na experiência e na corporeidade. É nesse contexto, todavia, que as práticas de afeto, solidariedade e partilha se tornam atos políticos de resistência, permitindo que educadores e educandos reconheçam-se mutuamente como sujeitos históricos. Assim, pensar o cotidiano como campo epistemológico implica desafiar a fragmentação da vida escolar e valorizar as micro-relações que sustentam a aprendizagem significativa. É justamente nesse espaço, aparentemente comum, que emergem formas de reexistência coletiva, capazes de reconstruir o sentido de comunidade, dignidade e esperança em meio às adversidades sociais e raciais que atravessam o ambiente educacional contemporâneo.

Assim, ao considerar a corporeidade e a sensibilidade como dimensões centrais da pedagogia do cotidiano, comprehende-se que o corpo do educador e do educando não é mero instrumento de aprendizado, mas território de memória, afeto e resistência. O corpo, carregado de marcas sociais e históricas, torna-se espaço de inscrição dos saberes e das experiências que as estruturas de poder tentam silenciar. De acordo com Patricia Hill Collins (2019, p. 243), “[...] o corpo é um arquivo vivo da história coletiva; nele estão gravadas as dores, as lutas e as alegrias de um povo que aprendeu a transformar o sofrimento em força e o silêncio em discurso”. Assim, pensar o corpo como lugar epistêmico é descolonizar o conhecimento, pois reconhece a carne e o sentimento como formas legítimas de pensar o mundo. Logo, essa perspectiva aproxima-se da concepção de Gloria Anzaldúa, que entende o corpo como ponte entre mundos e linguagens. Para Anzaldúa (2015, p. 89), “[...] o corpo sente antes de compreender; ele é o primeiro a atravessar as fronteiras e o último a esquecer o que nelas se viveu”. Na sala de aula, essa sensibilidade encarnada se traduz na escuta atenta, na postura de acolhimento e na abertura para o imprevisto que habita todo processo educativo. Ensinar, portanto, é um ato que envolve o corpo inteiro – a voz, o olhar, o gesto –, e não apenas o intelecto. Assim, quando

o docente se permite sentir e ser afetado pelos encontros com os alunos, ele rompe com a frieza institucional e reinscreve a educação em uma dimensão humana e relacional. Nesse sentido, o corpo não apenas aprende, mas também ensina, pois cada movimento, cada expressão e cada presença comunicam uma história e convoca o outro a compartilhar de sua humanidade. Logo, reconhecer a corporeidade como dimensão epistemológica é abrir caminho para uma pedagogia encarnada, que une mente, emoção e espiritualidade, devolvendo à educação o seu poder de cura e de transformação social.

Desse modo, é possível afirmar que a arte e a espiritualidade, quando incorporadas à prática educativa, funcionam como potentes dispositivos de libertação, pois rompem com o modelo racionalista que limita o conhecimento à lógica e à técnica. A criação artística e a vivência espiritual, neste percurso, entendidas como modos de sentir e elaborar o mundo, permitem que o sujeito se reconcilie com sua inteireza, unindo emoção, intuição e razão em um mesmo gesto de saber. Conforme Patricia Hill Collins (2000, p. 284) destaca, “[...] a espiritualidade fornece uma base ética e emocional para o conhecimento, permitindo que a razão e o sentimento coexistam em harmonia na produção do saber crítico”. Essa visão ressoa profundamente na obra de Gloria Anzaldúa, que concebe a escrita, a pintura e o ritual como expressões de cura e travessia. Para Anzaldúa (2015, p. 101), “[...] o ato criativo é um ritual de transformação; nele, a dor se converte em poder e o medo se transforma em linguagem”. Com efeito, tais perspectivas apontam que ensinar também é um gesto artístico e espiritual, pois envolve transmutar a experiência em conhecimento e a vivência em reflexão. No espaço escolar, a arte e a espiritualidade podem assumir múltiplas formas – da contação de histórias à música, da poesia à meditação –, todas elas capazes de reencantar o processo de aprender. Essas práticas, assim, tornam o ambiente educacional mais humano e sensível, devolvendo-lhe a dimensão estética e ética que o tecnicismo pedagógico tantas vezes supriu. Quando a arte entra na sala de aula, ela desestabiliza hierarquias, amplia horizontes e convida à escuta do invisível; quando a espiritualidade se manifesta, ela desperta a consciência coletiva e o sentimento de pertencimento. Por isso, integrar ambas à pedagogia significa reconhecer que o aprendizado é, antes de tudo, um processo de criação e de reconexão com o sagrado que habita cada ser.

A imaginação não é apenas o ato de formar imagens na mente; é uma força transformadora que faz a ponte entre o material e o espiritual, entre o pessoal e o coletivo. Através da imaginação, reunimos novamente as partes fragmentadas do nosso ser e as tecemos em um todo coerente. A tarefa do artista é dar forma a esse processo, tornar visíveis as energias invisíveis que nos atravessam. A arte e o ativismo espiritual são inseparáveis, pois ambos envolvem a coragem de imaginar novos mundos e de concretizá-los por meio da prática criativa. Ao escrever, pintar, ritualizar ou sonhar, participamos da criação contínua da própria realidade (Anzaldúa, 2015, p. 26).

Com o intuito de ampliar essa reflexão, é fundamental reconhecer que a espiritualidade e a ancestralidade, especialmente no pensamento das mulheres negras, configuram dimensões indissociáveis da educação libertadora. Ambas, convém ressaltar, se articulam como práticas de memória e continuidade, permitindo que o conhecimento seja tecido a partir do legado dos que vieram antes, em um processo contínuo de reexistência. A espiritualidade negra, entendida como ética da vida e comunhão com o coletivo rompe com o dualismo entre corpo e alma, razão e emoção, presente nas epistemologias ocidentais. Como afirma bell hooks (2003, p. 75), “[...] a educação libertadora não é apenas um processo intelectual, mas também espiritual, pois requer o reconhecimento de que o amor e a fé no potencial humano são forças revolucionárias”. Logo, essa dimensão espiritual, longe de ser restrita ao campo religioso, expressa-se nas relações de solidariedade, nas práticas de cuidado e na resistência cotidiana dos povos oprimidos. Já Patricia Hill Collins (2016, p. 112) observa que “[...] as tradições espirituais afro-diaspóricas preservam a memória coletiva e sustentam a força ética necessária para desafiar a dominação racial e patriarcal”. Assim, quando a escola ignora essas heranças, ela reproduz o apagamento histórico e epistemológico dos povos afrodescendentes; ao contrário, quando as incorpora, transforma-se em um território de reconciliação entre o saber e o sentir. Dessa maneira, educar espiritualmente – é preciso afirmar – não significa doutrinar, mas cultivar uma consciência crítica e sensível à interdependência da vida. A ancestralidade, por sua vez, ensina que o conhecimento é sempre relacional e que cada gesto de ensinar é também um ato de honrar as vozes que ecoam do passado. Logo, é no reencontro com essas raízes e na revalorização dos saberes ancestrais que a pedagogia pode reencontrar sua função mais nobre: a de formar seres humanos capazes de aprender com o passado para reinventar o futuro.

Por conseguinte, é possível compreender que a teoria encarnada de Gloria Anzaldúa e a epistemologia da experiência vivida de Patricia Hill Collins convergem na construção de uma pedagogia da resistência, ancorada na afetividade, na coletividade e na valorização dos saberes situados. Ambas as autoras surgem contra o monopólio epistêmico que sustenta o eurocentrismo acadêmico, propondo modos de conhecer que brotam do corpo, da experiência e da relação com o outro. Em Anzaldúa (1987, p. 63), “[...] viver nas fronteiras é existir entre mundos que se tocam e se ferem; é aprender a curar-se enquanto se cria novas formas de ser”. Essa travessia entre dor e criação é também um processo pedagógico, pois convida o sujeito a reinventar-se diante das violências históricas e a construir uma consciência híbrida, capaz de acolher a complexidade da existência. Já Collins (2000, p. 267) enfatiza que “[...] o saber das mulheres negras não é um luxo acadêmico, mas uma ferramenta de sobrevivência e libertação coletiva”. Desse modo, a junção dessas duas epistemologias permite vislumbrar uma pedagogia que se recusa a separar teoria e vida, razão e emoção, mente e corpo. Trata-se, portanto, de um saber que nasce do chão das experiências e se

alimenta do diálogo, da empatia e da ética do cuidado. Nessa perspectiva, o educador assume o papel de mediador entre mundos, alguém que atravessa fronteiras simbólicas e reconstrói pontes de compreensão, praticando uma escuta ativa e um ensino que não subjuga, mas emancipa. Assim, a pedagogia da resistência se torna também uma pedagogia da reexistência, porque não basta resistir às opressões – é preciso inventar novas formas de viver, ensinar e amar em meio às ruínas. Ao final, o que se propõe é um modo de ensinar comprometido com a dignidade humana, em que o corpo, a palavra e o afeto se tornam instrumentos de transformação social e de criação de futuros possíveis.

Neste sentido, inspiradas nas epistemologias encarnada de Gloria Anzaldúa e vivida de Patricia Hill Collins, as metodologias que emergem desse horizonte teórico propõem uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, centrado na racionalidade abstrata e na neutralidade do conhecimento. Em sala de aula, o trabalho do professor deve começar com a criação de um ambiente sensível e seguro, no qual os corpos, as emoções e as memórias dos educandos possam se expressar livremente. Assim, antes de iniciar qualquer conteúdo formal, o educador convida os estudantes a partilhar experiências pessoais relacionadas ao tema que será estudado, de modo que o conhecimento parta da vida e não de um texto previamente legitimado. Em seguida, o professor conduz exercícios que envolvem o corpo – como pequenas dinâmicas de respiração, gestos simbólicos ou movimentos corporais associados à fala –, permitindo que o aprendizado se torne também uma experiência sensorial. O papel do professor, portanto, não é o de quem transmite verdades, mas o de quem media encontros e reconhece no outro uma fonte legítima de saber. Como ressalta Patricia Hill Collins (2019, p. 141), “[...] o conhecimento não se constrói apenas na mente, mas também nas práticas cotidianas, nas emoções e nas relações que configuram a experiência vivida”. Essa perspectiva, neste sentido, exige uma pedagogia afetiva e dialógica, na qual o estudante é estimulado a transformar o que sente e vive em reflexão crítica. De modo semelhante, Gloria Anzaldúa (2015, p. 77) afirma que “[...] ensinar é um ato encarnado, um movimento entre mundos que requer vulnerabilidade, escuta e coragem para habitar a fronteira entre o saber e o sentir”. Em termos práticos, a metodologia encarnada e vivida convida o docente a observar o processo de aprendizagem não como uma linha de progresso, mas como um fluxo de experiências compartilhadas, onde o erro é interpretado como travessia e o silêncio como linguagem. Dessa forma, a sala de aula transforma-se em um espaço de criação e cura, em que conhecer é também um ato de reconciliação consigo e com o coletivo.

No ensino, a tarefa mais importante não é encher os estudantes de informações, mas criar as condições sociais nas quais a aprendizagem possa ocorrer. Essas condições incluem respeito, diálogo e disposição para ouvir o que os outros sabem a partir de suas próprias experiências. Na sala de aula, somos co-participantes de um processo que combina intelecto com emoção, pensamento com sentimento e conhecimento com a realidade vivida. Ensinar torna-se uma jornada coletiva de descoberta, e não uma transmissão unidirecional de fatos. Quando envolvemos os estudantes como seres humanos integrais – mente, corpo e espírito –, cultivamos espaços de crescimento mútuo, onde todos, inclusive o professor, aprendem a ver de forma diferente. A sala de aula, então, não é apenas um local acadêmico, mas uma comunidade de prática e de transformação (Collins, 2012, p. 54-55).

Desse modo, esses círculos de partilha e escuta encarnada configuram-se como uma metodologia profundamente transformadora, que busca reintegrar o corpo, a emoção e a memória como dimensões legítimas do processo educativo. Nessa proposta, o professor inicia o trabalho organizando o espaço da sala de aula de forma circular, eliminando as hierarquias físicas e simbólicas que costumam separar o docente dos estudantes. Todos se sentam de modo que possam ver-se mutuamente, e o círculo se torna, desde o início, um território de igualdade e confiança. O professor propõe um tema ou pergunta norteadora – geralmente ligada à experiência humana, à ancestralidade, à convivência ou à questão social – e, após um momento de silêncio reflexivo, convida cada participante a falar, sem interrupções, sobre o que sente e pensa. O exercício não tem como objetivo “corrigir” falas ou “avaliar” respostas, mas criar um espaço de reconhecimento mútuo e escuta ativa. Conforme ressalta Gloria Anzaldúa (1987, p. 84), “[...] o ato de falar de si, diante de outros, é também um ato de cura; é atravessar a fronteira entre o silêncio imposto e a voz conquistada”. Nesse contexto, o papel do educador é o de guardião do espaço e mediador das energias, assegurando que cada corpo presente possa se expressar com dignidade e segurança. Em seguida, o grupo realiza uma pequena atividade de síntese, que pode ser escrita, corporal ou artística – como desenhar o sentimento do encontro ou escrever uma frase que represente a experiência vivida. Como observa bell hooks (2003, p. 55), “[...] ensinar é sempre um ato de escuta, e escutar o outro é reconhecer a sua humanidade e permitir que sua história nos transforme”. Assim, o círculo torna-se uma prática pedagógica que une ética e estética, razão e sensibilidade, pensamento e corporeidade. Nele, o educador não detém o saber, mas partilha-o, e o estudante não apenas aprende, mas se descobre aprendendo. Essa metodologia, além de fortalecer o vínculo entre os sujeitos, inaugura uma nova forma de compreender o ensino como encontro encarnado, em que o diálogo não é instrumento, mas o próprio conteúdo da educação.

As autobiografias críticas e as narrativas corporificadas constituem uma metodologia profundamente enraizada nas epistemologias encarnada e vivida, pois permitem que o ato de aprender se confunda com o ato de narrar-se. O professor, ao introduzir essa prática, deve primeiramente propor um ambiente de introspecção e confiança, convidando os alunos a rememorar experiências pessoais que marcaram seu percurso educacional, social ou emocional. Logo, é importante que o docente



explique que essas narrativas não são confissões, mas reflexões críticas sobre como o corpo, o território e as relações moldaram suas formas de conhecer o mundo. Para iniciar, o educador pode propor a leitura de textos curtos que exemplifiquem narrativas de resistência – de autoras negras, indígenas, periféricas –, seguidas de uma breve roda de conversa em que os estudantes verbalizam suas impressões e sentimentos. A escrita vem depois, quando o corpo já se sente preparado para traduzir memória em linguagem. Segundo Patricia Hill Collins (2000, p. 257), “[...] narrar a própria história é um ato político que rompe com o silenciamento histórico e reinscreve a experiência negra como fonte de conhecimento legítimo”. Assim, o professor deve estimular os educandos a conectarem suas vivências com problemáticas sociais mais amplas – racismo, gênero, desigualdade, exclusão –, construindo uma ponte entre o pessoal e o político. Para Gloria Anzaldúa (2015, p. 91), “[...] escrever é um processo de cura e revelação, em que o corpo se torna a página e a dor, a tinta com que se escreve a libertação”. Ao final, o docente pode propor a partilha voluntária das narrativas, respeitando o tempo e o silêncio de cada um. Em verdade, essa prática fortalece a escuta, a empatia e a produção de sentidos coletivos, transformando a sala de aula em um espaço de acolhimento e elaboração crítica. As autobiografias corporificadas, portanto, não apenas desenvolvem a escrita e o pensamento reflexivo, mas também constroem um campo de pedagogia afetiva, onde o conhecimento nasce da carne, da lembrança e da palavra que se reconstrói.

A pedagogia da fronteira propõe uma metodologia que desafia os limites disciplinares, culturais e identitários, transformando a sala de aula em um espaço de travessia e interculturalidade. Dito isso, essa prática parte do reconhecimento de que o conhecimento não é fixo nem homogêneo, mas tecido nas encruzilhadas entre saberes, linguagens e corpos. Para aplicar essa proposta, o professor deve iniciar seu trabalho propondo uma atividade que articule diferentes formas de expressão – oralidade, arte, escrita e espiritualidade –, convidando os educandos a relacionarem o conteúdo curricular com elementos de sua própria cultura e vivência. Por exemplo, ao trabalhar um tema de História, o docente pode solicitar que os alunos tragam histórias orais de suas famílias, músicas ou objetos simbólicos que conectem o passado com o presente. Esse processo transforma a sala em território de troca, no qual a fronteira se converte em ponte. Gloria Anzaldúa (1987, p. 99) afirma que “[...] habitar a fronteira é aprender a mover-se entre mundos distintos sem perder a integridade; é reconhecer que a mistura é força e não ameaça”. Essa metodologia, portanto, busca legitimar a diversidade como potência criativa e epistemológica. O educador atua como mediador entre culturas, incentivando a escuta ativa e o respeito às diferentes formas de saber, o que inclui a espiritualidade e as práticas ancestrais. Como observa Nilma Lino Gomes (2017, p. 62), “[...] romper as fronteiras curriculares é um ato político, pois significa reconhecer a presença e o valor dos saberes produzidos nas periferias, nos terreiros, nas comunidades e nas experiências negras e indígenas”. Na prática, o professor pode propor atividades

interdisciplinares – como projetos artísticos, feiras culturais ou rodas de conversa com lideranças locais – que aproximem a escola de seu território social. Desse modo, o aprendizado ultrapassa o espaço físico da sala e assume um caráter comunitário. A pedagogia da fronteira, ao romper com o isolamento disciplinar e epistemológico, convida o ensino a ser um ato de travessia, um movimento constante entre mundos, no qual o conhecimento se constrói pela mestiçagem de experiências, pela pluralidade de vozes e pela coragem de ensinar a partir das margens.

Viver nas fronteiras significa nunca estar completamente em casa, porque o lar é tanto um lugar físico quanto uma condição psíquica. Você está constantemente se deslocando, cruzando de um lado para o outro entre culturas, línguas e modos de conhecer. Aprende a falar em várias línguas, a traduzir a si mesma repetidas vezes para que os outros possam entendê-la – e, às vezes, eles nunca entendem. Mas, nesse cruzamento, você também cria algo novo: um terceiro espaço que pertence a todos e a ninguém. Aqui, o ato de sobrevivência se torna um ato de criação. Ao habitar as fronteiras, você ensina a si mesma a viver com a contradição, a abraçar a ambiguidade e a encontrar força exatamente nas fraturas que outros chamam de fraqueza. As fronteiras não são apenas um lugar de dor; são também um território de possibilidades (Anzaldúa, 1987, p. 216-217).

As didáticas interseccionais constituem uma metodologia que convida o educador a reconhecer que o ensino é atravessado simultaneamente por dimensões de raça, gênero, classe e território, exigindo, portanto, práticas pedagógicas que integrem essas múltiplas camadas da experiência humana. Para desenvolver esse tipo de abordagem, o professor deve iniciar seu planejamento identificando como o currículo pode ser ressignificado à luz da diversidade presente na turma. Desse modo, em vez de organizar o conteúdo em blocos fixos, ele pode reconstruir em torno de eixos temáticos que permitam o diálogo entre diferentes vozes e realidades. Em uma aula de literatura, por exemplo, o educador pode relacionar autoras negras contemporâneas às obras clássicas, destacando como a ausência de certas narrativas é também uma forma de violência simbólica. Nesse tipo de metodologia, o papel do professor é o de articulador de perspectivas, promovendo a problematização crítica e incentivando os alunos a perceberem as interseções entre suas próprias identidades e os conteúdos estudados. Como observa Patricia Hill Collins (2019, p. 228), “[...] a interseccionalidade é um instrumento analítico e prático que revela como sistemas de opressão se entrelaçam, produzindo diferentes formas de desigualdade e resistência”. A aplicação dessa lógica em sala de aula exige que o docente crie espaços de fala e escrita nos quais os estudantes possam reconhecer suas experiências como legítimas e epistemicamente válidas. Segundo bell hooks (2009, p. 73), “[...] ensinar com consciência interseccional é rejeitar a neutralidade; é assumir que o ato de educar é também um ato político de escolha e posicionamento”. Assim, o professor precisa constantemente revisar seu próprio lugar de enunciação, compreendendo que também está imerso em estruturas de poder. Praticar didáticas interseccionais significa, portanto, construir um ambiente pedagógico onde as desigualdades



são discutidas abertamente, sem culpabilização, mas com compromisso ético de transformação. Isto é, a cada atividade, o educando é convidado a conectar suas vivências às grandes narrativas sociais, percebendo que aprender é também localizar-se historicamente. Dessa forma, a interseccionalidade torna-se não apenas uma ferramenta de análise, mas um princípio metodológico capaz de orientar toda a prática docente, fazendo da sala de aula um espaço de crítica, reconhecimento e emancipação coletiva.

A avaliação dialógica e afetiva surge como uma alternativa transformadora às práticas avaliativas tradicionais, que muitas vezes reduzem o processo de aprendizagem a números e notas descontextualizadas. Logo, essa metodologia parte da ideia de que avaliar é também escutar, acolher e compreender o percurso de cada estudante em sua singularidade. Para colocá-la em prática, o professor deve, antes de tudo, criar um espaço de confiança, onde o erro é compreendido como parte natural do processo formativo e não como fracasso. No início do período letivo, pode propor a construção coletiva de critérios de avaliação, elaborados junto aos alunos, para que o sentido de justiça e corresponsabilidade esteja presente. Desse modo, em vez de provas isoladas, o docente pode adotar portfólios reflexivos, diários de aprendizagem e momentos de autoavaliação guiada, em que cada estudante analisa seus avanços, dificuldades e sentimentos em relação ao próprio aprender. Paulo Freire (1996, p. 45) afirma que “[...] a avaliação deve ser um ato de amor e de coragem, nunca um instrumento de dominação ou de medo”. O educador, portanto, deve atuar como mediador ético, buscando compreender as motivações que atravessam o desempenho dos alunos, suas condições socioemocionais e contextos de vida. bell hooks (2003, p. 128) complementa que “[...] ensinar e avaliar são gestos de cuidado; não há como promover aprendizado crítico sem compromisso afetivo com a escuta e o crescimento do outro”. Assim, ao fim de cada ciclo, o professor pode conduzir rodas de conversa em que os alunos trocam percepções sobre o processo coletivo de aprendizagem, fortalecendo a empatia e o sentimento de pertencimento. Dessa maneira, esse tipo de avaliação não elimina a exigência, mas redefine o rigor, que passa a residir na honestidade do diálogo e na disposição para o autoconhecimento. Dessa forma, a prática avaliativa deixa de ser um momento de ansiedade e passa a ser um exercício de consciência, convidando o estudante a refletir sobre sua trajetória, seus limites e suas potências. Avaliar, sob essa perspectiva, é cuidar, e cuidar é reconhecer que cada sujeito aprende com um corpo, uma história e uma voz que merecem ser ouvidos.

A pedagogia da presença e do cuidado emerge como um caminho metodológico profundamente humanizador, que busca restituir à relação pedagógica o vínculo ético-afetivo entre quem ensina e quem aprende. Desse modo, essa prática começa com o reconhecimento do outro como sujeito integral, portador de sentimentos, fragilidades e potências, e não apenas como receptor de conteúdos. Para aplicá-la no cotidiano escolar, o professor deve investir tempo em observar seus alunos, perceber

gestos, silêncios e expressões, compreendendo que o corpo comunica tanto quanto a palavra. Ao iniciar a aula, pode promover um momento breve de acolhimento, em que os estudantes compartilham como estão se sentindo, estabelecendo uma atmosfera de respeito e escuta ativa. A docência, sob essa ótica, exige presença atenta, isto é, uma disponibilidade emocional genuína para estar com o outro, o que implica suspender julgamentos e valorizar a escuta sensível. Segundo bell hooks (1994, p. 16), “[...] a sala de aula deve ser um espaço de libertação, onde os corpos estejam inteiros e as emoções tenham lugar no ato de aprender”. Isso significa que o educador precisa reconhecer o afeto como dimensão política e epistêmica do ensino, compreendendo que o cuidado não é fragilidade, mas uma prática de resistência frente à desumanização escolar. De acordo com Paulo Freire (2001, p. 92), “[...] não há educação sem amor, sem humildade e sem uma fé profunda nos homens e em sua capacidade de se refazer”. Desse modo, o cuidado pedagógico se traduz em atitudes cotidianas – o olhar atento, a palavra encorajadora, o silêncio respeitoso – que reafirmam a dignidade do educando. Além disso, o professor pode propor atividades em que os alunos cuidem uns dos outros, compartilhando tarefas, avaliando em pares e construindo saberes colaborativamente. Assim, essa metodologia rompe a hierarquia tradicional entre mestre e discípulo, pois ambos se tornam aprendentes em relação dialógica. Em consequência, a presença torna-se o verdadeiro método, o estar-com adquire valor epistemológico e o ensinar passa a significar acompanhar o florescimento humano. O cuidado, então, não é acessório, mas fundamento da prática educativa, pois, ao cuidar, o professor não apenas ensina, mas transforma o ato de aprender em gesto de amor político e emancipador.

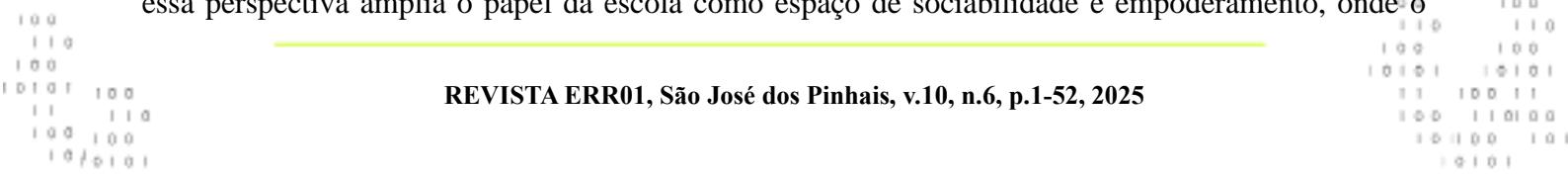
Quando ensinamos com amor, criamos uma comunidade na sala de aula que reconhece a força da nossa conexão mútua. Ensinar com amor requer disposição para ser vulnerável, para estar plenamente presente de mente e espírito, e para cuidar profundamente do bem-estar dos estudantes. Esse amor não é sentimental; é uma prática disciplinada que exige integridade e consciência. O professor amoroso aborda a sala de aula como um espaço sagrado, onde a presença de cada um importa, onde o silêncio pode ser tão significativo quanto a fala e onde escutar é uma forma de conhecer. O amor nos chama a reconhecer que a educação nunca é neutra – ela ou afirma a vida ou a diminui. Ensinar com amor significa escolher a vida, escolher nutrir o crescimento e escolher honrar a humanidade de todos os que adentram o espaço de aprendizagem¹⁶ (hooks, 2003, p. 127-128).

A metodologia das aulas-performances e da arte encarnada constitui uma das expressões mais potentes das epistemologias do corpo e da experiência vivida, pois desafia a rigidez do ensino tradicional e propõe a integração entre intelecto, emoção e ação. Nessa abordagem, o professor torna-se um curador de experiências sensíveis, criando situações pedagógicas em que o corpo se transforma em linguagem e instrumento de reflexão crítica. O processo inicia-se com a proposição de um tema gerador – como identidade, racismo, gênero ou território – e o convite para que os alunos expressem

¹⁶ Tradução nossa.

suas percepções por meio da arte: dramatizações, pinturas, coreografias ou instalações. Cada gesto, cor e palavra torna-se símbolo de uma experiência socialmente situada, capaz de revelar tanto as feridas quanto as resistências que habitam o corpo. Gloria Anzaldúa (2015, p. 67) afirma que “[...] a arte é o lugar onde as feridas se tornam fonte de poder; onde o corpo, ao narrar sua dor, também cria mundos possíveis”. A performance, assim, não se reduz à representação estética, mas converte-se em um ato político de reexistência. Além disso, o docente deve orientar a turma para o registro reflexivo da experiência, estimulando a escrita ou a fala sobre os sentimentos e aprendizagens emergidas, consolidando o ciclo entre ação e reflexão. Patricia Hill Collins (2000, p. 285) complementa que “[...] o conhecimento nasce do engajamento; é no movimento entre o sentir e o pensar que se produz sabedoria transformadora”. Desse modo, a arte encarnada não é apenas um recurso didático, mas uma forma de reconstruir o conhecimento desde o corpo coletivo, unindo subjetividade e crítica social. Ao abrir espaço para o gesto, o som e o silêncio como formas legítimas de expressão cognitiva, o professor legitima modos de saber historicamente marginalizados. Cada performance torna-se, então, um espelho da pluralidade de vozes presentes na sala de aula e uma oportunidade para a escuta empática e o diálogo intercultural. Assim, a aula-performance redefine o próprio sentido do aprender: não se trata de acumular conceitos, mas de experienciar o mundo em sua densidade simbólica e afetiva, tecendo uma pedagogia que se inscreve na carne e reverbera na consciência.

A pedagogia comunitária e colaborativa, por sua vez, configura-se como um método de ensino que rompe com a lógica individualista e competitiva predominante na escola tradicional, para instaurar uma prática educativa baseada na solidariedade, na escuta coletiva e na produção compartilhada do saber. Nessa proposta, o professor atua como articulador de redes de aprendizagem, criando ambientes em que o conhecimento é construído na interação e no reconhecimento mútuo das experiências. O ponto de partida, neste caso, é o diálogo sobre os contextos e saberes que os estudantes trazem consigo, transformando-os em pontos de conexão com os conteúdos curriculares. As atividades, geralmente em grupo, são pensadas para estimular a corresponsabilidade – cada participante tem um papel que contribui para o resultado coletivo, e todos aprendem com todos. Logo, essa dinâmica materializa a visão freiriana de que ensinar exige humildade e comunhão; assim, o professor torna-se um mediador de trocas e afetos, guiando o grupo pela problematização da realidade e pela reflexão compartilhada. O saber emerge do encontro, e o encontro se torna o próprio método. Além disso, é importante que o docente promova práticas de coautoria, como a elaboração conjunta de projetos de pesquisa, produções artísticas ou ações comunitárias, reforçando a dimensão ética e política da aprendizagem colaborativa. Hooks (2010, p. 94) ressalta que “[...] aprender com o outro é um ato de generosidade intelectual e emocional, que requer vulnerabilidade e confiança para construir conhecimento em comum”. Logo, essa perspectiva amplia o papel da escola como espaço de sociabilidade e empoderamento, onde o



ensino deixa de ser transmissão para se tornar convivência criadora. Em termos práticos, a pedagogia comunitária possibilita a formação de sujeitos críticos, sensíveis às desigualdades e comprometidos com o bem coletivo. Por isso, a cooperação e a partilha deixam de ser apenas estratégias pedagógicas e passam a constituir uma ética de vida, fundamentando uma educação que se faz, antes de tudo, com o outro e para o outro, numa comunhão que transforma o saber em vínculo e o vínculo em emancipação.

Dessa forma, integrar as metodologias inspiradas nas epistemologias encarnada e vivida em um projeto político-pedagógico que denominamos de pedagogia da resistência, significa conceber a escola como espaço de libertação, cuidado e criação coletiva de saberes, onde o corpo, a emoção e a experiência se tornam dimensões legítimas do conhecimento. O professor, nesse contexto, é o sujeito que articula as fronteiras entre o sentir e o pensar, transformando a prática pedagógica em um ato político de resistência e amorosidade. O processo educativo se inicia quando o docente reconhece a si mesmo como corpo presente no mundo, situado historicamente e atravessado por afetos, e se dispõe a caminhar junto com seus alunos na construção de sentidos. Segundo hooks (1994, p. 21), “[...] ensinar é um ato de esperança que exige fé nos estudantes e no poder da educação como prática de liberdade”. A esperança, nesse sentido, não é um sentimento ingênuo, mas um compromisso ético que sustenta o trabalho docente mesmo em contextos adversos. Da mesma forma, Paulo Freire (2005, p. 112) enfatiza que “[...] a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Assim, ao incorporar metodologias de partilha, autobiografia, arte encarnada e avaliação dialógica, o professor faz da sala de aula um território de escuta, criação e resistência às formas opressoras; onde cada gesto pedagógico é um convite à reinvenção da existência. Essas práticas desconstroem a lógica bancária e instauram uma pedagogia da resistência, em que o saber emerge da convivência, da narrativa e da corporeidade. O aprendizado, portanto, deixa de ser linear e passa a ser processual, coletivo e afetivo. Além disso, ao reconhecer a multiplicidade de vozes e identidades presentes na escola, a docência torna-se um exercício de empatia radical e de responsabilidade social. Neste sentido, a convergência entre as epistemologias encarnada e vivida propõe uma pedagogia da resistência, onde o conhecimento não é um território a ser conquistado, mas um espaço a ser habitado em diálogo, cuidado e criação compartilhada. Dessa forma, educar é atravessar o limiar entre o eu e o outro, é reconhecer-se na travessia do outro e, juntos, transformar o mundo com o corpo, a palavra e o amor.

4 CONCLUSÃO

A construção de um horizonte educativo – pedagogia da resistência – inspirado nas epistemologias de Gloria Anzaldúa e Patricia Hill Collins evidencia que o ensino-aprendizagem,

quando atravessado pelo corpo, pela emoção e pela experiência, adquire um caráter profundamente político e humanizador. Logo, as reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa revelam que educar não se reduz a transmitir informações, mas a acolher histórias, memórias e identidades que se encontram na sala de aula. A teoria encarnada permite compreender que o corpo é o primeiro território do saber, onde se inscrevem as marcas da colonialidade, mas também as potências da resistência e da criação. Nesse sentido, o ato de ensinar torna-se um gesto de reexistência: o educador e o educando constroem juntos o conhecimento a partir de suas vivências e de suas dores, transformando-as em linguagem e crítica. Assim, essa compreensão desloca o ensino de uma lógica racionalista e descolada da realidade para uma pedagogia que se enraíza nas experiências vividas e nas subjetividades, rompendo, assim, o silêncio imposto aos corpos racializados e às vozes marginalizadas pela história.

Além disso, a incorporação da epistemologia da experiência vivida demonstra que o saber não é neutro nem universal, mas situado, relacional e carregado de afetos. A aprendizagem, nesse contexto, se constrói por meio da empatia, da escuta e da solidariedade entre sujeitos que compartilham experiências de opressão e superação. Dessa forma, as práticas pedagógicas inspiradas em Collins propõem uma ética do cuidado e da reciprocidade, na qual o educador reconhece o outro como portador de saberes legítimos e intransferíveis. O diálogo se torna o espaço de produção de conhecimento, e a relação pedagógica se transforma em uma experiência de crescimento mútuo. Essa perspectiva rompe com o distanciamento hierárquico entre professor e aluno, favorecendo a criação de vínculos afetivos e de confiança que potencializam o aprendizado. Assim, a docência passa a ser vista como uma prática comunitária, capaz de desafiar a estrutura do racismo epistêmico e abrir caminho para a valorização das vozes historicamente silenciadas.

Do mesmo modo, os achados indicam que a articulação entre corporeidade e interseccionalidade amplia o alcance da educação crítica, permitindo compreender que o racismo, o sexism e a opressão de classe se entrelaçam na experiência educativa. Quando o professor reconhece essas dimensões e as traz para o centro da prática pedagógica, ele transforma o currículo em um campo de disputa e libertação. Nesse cenário, as metodologias encarnadas e vividas – como os círculos de partilha, as autobiografias críticas e as pedagogias da fronteira – operam como ferramentas de emancipação. Elas promovem o encontro entre o pessoal e o político, possibilitando que o estudante veja sua própria história como parte de uma história coletiva de resistência. A aula, assim, deixa de ser um espaço de domesticação e passa a ser um território de travessia, onde cada sujeito é convidado a (re)significar suas experiências e a narrar-se em sua pluralidade.

É fundamental observar que a pesquisa revelou, também, o papel essencial do afeto como força pedagógica e como estratégia de enfrentamento à desumanização. O afeto, longe de ser um elemento secundário, constitui o alicerce sobre o qual se ergue a prática libertadora. Ensinar com afeto é



reconhecer o outro em sua inteireza, é abrir espaço para que a emoção seja mediadora do pensamento crítico e da construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, as epistemologias de Anzaldúa e Collins ensinam que a afetividade é um ato político, capaz de desestabilizar estruturas racistas e sexistas e de instaurar novas formas de convivência. O amor, entendido como compromisso ético e emancipador, torna-se uma prática pedagógica de resistência, pois, ao cuidar, o educador desafia a lógica da indiferença e reinscreve a humanidade como centro da educação.

Por consequência, o conjunto das reflexões desenvolvidas permite compreender que transformar o ensino-aprendizagem em um processo crítico, afetivo e emancipatório requer deslocamentos epistemológicos profundos. A teoria encarnada e a epistemologia da experiência vivida demonstram que a libertação não acontece apenas no plano das ideias, mas na relação viva entre corpos e histórias. Quando a escola reconhece as múltiplas vozes, linguagens e saberes que coexistem em seu interior, ela se torna um espaço de produção de novas epistemes, descolonizadas e insurgentes. Assim, o conhecimento deixa de ser privilégio de poucos para se tornar uma experiência coletiva de transformação e cura. O educador, nesse cenário, é aquele que aprende enquanto ensina, que escuta enquanto fala, que reconhece sua vulnerabilidade como potência pedagógica.

Desse modo, os principais achados da pesquisa apontam que o caminho para uma pedagogia da resistência passa pela integração entre corpo, emoção, experiência e diálogo. A prática docente inspirada nas epistemologias encarnada e vivida rompe com os limites da racionalidade moderna e propõe uma educação que celebra a diversidade, promove a justiça e reconhece o saber como expressão da vida. Trata-se, portanto, de uma pedagogia da resistência e da reexistência, em que ensinar e aprender significam também transformar-se e transformar o mundo. Dessa forma, o ensino-aprendizagem se consolida como um processo ético, político e espiritual, capaz de gerar consciência, empatia e emancipação – pilares fundamentais para uma sociedade verdadeiramente democrática e antirracista.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, G. E. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 2002.

ANZALDÚA, G. E. *Light in the Dark / Luz en lo Oscuro: Rewriting Identity, Spirituality, Reality*. Durham: Duke University Press, 2015.

ANZALDÚA, G. E. Now let us shift... the path of conocimiento... inner work, public acts. In: KEATING, A. (ed.). *The Gloria Anzaldúa Reader*. Durham: Duke University Press, 2009.

ANZALDÚA, G. E. *Interviews/Entrevistas*. New York: Routledge, 2022.

BARCELLOS JÚNIOR, W. et al. Abordagem Freireana e BNCC – desenvolvimento do pensamento crítico, autonomia e consciência cidadã na educação básica brasileira. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 8, p. e7667, 2025. DOI: 10.56238/arev7n8-284. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/7667>. Acesso em: 17 OUT. 2025.

BERILA, B. *Integrating Mindfulness into Anti-Oppression Pedagogy: Social Justice in Higher Education*. New York: Routledge, 2016.

COLLINS, P. H. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge, 1999.

COLLINS, P. H. *Black Sexual Politics: African Americans, Gender, and the New Racism*. New York: Routledge, 2004.

COLLINS, P. H. *Another Kind of Public Education: Race, Schools, the Media, and Democratic Possibilities*. Boston: Beacon Press, 2009.

COLLINS, P. H. *On Intellectual Activism*. Philadelphia: Temple University Press, 2012.

COLLINS, P. H. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. 2. ed. New York: Routledge, 2019.

DEI, G. J. S. *Teaching Africa: Towards a Transgressive Pedagogy*. New York: Springer, 2014.

DEZEM, L. T. Educação Excludente – escola pública sob captura empresarial, currículo esvaziado e exclusão performativa como nova lógica de gestão educacional. (2025). *ERR01*, 10(5), e8821. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/ERR01v10n5-021> Acesso em 20 out. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Descolonizando a Avaliação Educacional – desobediência epistêmica, ecologia de saberes e experiências encarnado-territorial. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 28027–28077, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-408. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5466>. Acesso em: 17 out. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Currículo escolar como espaço em disputa – educação ambiental e saberes de povos originários e comunidades tradicionais. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 24937–24981, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-230. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5130>. Acesso em: 17 nov. 2025.



DOS SANTOS, A. N. S. et al. Por uma “pedagogia do encontro” – vínculo, escuta, afeto e reconhecimento na relação professor-aluno na formação humanizada a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, bell hooks e Haim Ginott. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 21416–21459, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4816>. Acesso em: 17 out. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Política educacional e branquitude – a presença-ausência do negro e da educação antirracista nas reformas educacionais. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 19842–19877, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-242. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4613>. Acesso em: 17 out. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Psiquiatria e Racismo – o Holocausto psiquiátrico no hospício de Barbacena e o racismo contra negros no Brasil. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 14745–14776, 2025. DOI: 10.56238/arev7n3-265. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4071>. Acesso em: 17 out. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Raízes Afrodispóricas – descolonizando a educação pública por um ensino antirracista na lei 10.639/2003. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 8985–9016, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-258. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3489>. Acesso em: 17 out. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Condenadas pela Cor – a disparidade racial na violência de gênero contra mulheres negras e a omissão das políticas públicas a partir do “fascismo da cor” no Brasil. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 4407–4436, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-260. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3084>. Acesso em: 17 out. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Letramento racial e educação: formação de educadores para práticas pedagógicas antirracistas com enfoque na produção intelectual de autores “ladino-ameficanos”. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 3897–3916, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-231. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3040>. Acesso em: 17 out. 2025.

FLICK, U. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c.

FELIPPE, J. N. de O. et al. A “educação domesticada” na BNCC – análise da “Pedagogia das Competências” sob o olhar de Dermeval Saviani. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 10, p. e8738, 2025. DOI: 10.56238/arev7n10-084. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8738>. Acesso em: 17 out. 2025.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. *Educação, identidade negra e formação de professores*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019.

GOMES, N. L. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge, 2003.

HOOKS, B. *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York: Routledge, 2009.

HOOKS, B. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, 2015.

HOOKS, B. *All About Love: New Visions*. New York: HarperCollins, 2018.

KENDI, I. X. *Como ser um antirracista*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. *Caminhos do pensamento: epistemologia e método*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MOURA, D. L. de O. et al. Educação Decolonial Afrocentrada – da “descolonização do ser” de Frantz Fanon à “afrocentricidade” de Molefi Kete Asante – reexistência negra e reconstrução do sujeito político-pedagógico a partir da centralidade africana. *ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 10, p. e8604, 2025*. DOI: 10.56238/arev7n10-027. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8604>. Acesso em: 17 out. 2025.

MOURA, D. L. de O. et al. Esperançar em Comunidade – práticas escolares integradoras e antirracistas à luz da pedagogia crítica de bell hooks. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 23(8), e10905. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n8-004> Acesso em: 17 de out. 2025.

MOURA, D. L. de O. et al. Metodologias Negras de Ensino – pedagogias de terreiro, encruzilhadas e do enegrecimento segundo Nilma Lino Gomes, Lélia Gonzalez e bell hooks. *ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 36951–36993, 2025*. DOI: 10.56238/arev7n7-101. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/6468>. Acesso em: 17 out. 2025.

RIBEIRO, D. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, B. S.; et al. *Epistemologias do Sul: movimentos sociais e saberes transformadores*. São Paulo: Cortez, 2022.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Por uma “pedagogia negra” – enegrecer o currículo e o ensino para romper com a normatividade branca, enfrentar o episteminicídio educacional e afirmar a população negra como sujeito epistêmico. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 23(6), e10259. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n6-063> Acesso em 17 de out. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Por uma educação do afeto: construindo “comunidades pedagógicas em sala de aula” para transpor o sensível para uma educação transformadora com bell hooks. *Caderno Pedagógico*, 22(1), e13578. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-219> Acesso em 17 de out. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Descolonizando os currículos – O protagonismo negro na transformação do conhecimento e dos currículos no processo de descolonização educacional brasileira. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(11), e7980. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n11-237> Acesso em 17 de out. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Pretuguês e Amefricanidade: A construção do corpo-território e da língua nas manifestações culturais afro-latino-americanas segundo Lélia Gonzalez. *Caderno Pedagógico*, 21(12), e10807. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n12-168> Acesso em 17 de out. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Educação Afrodiáspórica – o encontro de saberes a partir do pensamento decolonial e da luta antirracista na perspectiva de intelectuais afrodiáspóricos. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9681. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-310> Acesso em 17 out. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Necropolítica negra”: o pacto da branquitude e a invisibilidade da morte de mulheres negras no Brasil a partir de uma análise crítica de Cida Bento e Achille Mbembe. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(9), e6560. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-036> Acesso em 17 de out. 2025.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-047> Acesso em 17 out. 2025.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. São Paulo: Cortez, 1949.