



**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: insurgências, resistências e afetos como políticas de vida*****PEDAGOGICAL PRACTICES: insurgencies, resistances, and affections as life policies***Guilherme Henrique da Silva<sup>1</sup> - UFS   
Marizete Lucini<sup>2</sup> - UFS **RESUMO**

Este artigo surge de insurgências pedagógicas vivenciadas em uma disciplina do Doutorado em Educação na Universidade Federal de Sergipe. Reflete sobre novas possibilidades no ensino da pós-graduação, desafiando o modelo ocidental que separa corpo e mente, razão e emoção. Com uma abordagem decolonial, explora-se novas maneiras de perceber e habitar o mundo. A partir das experiências de discentes e docentes, destaca-se o movimento "corazonar" como prática disruptiva, rompendo com os sentidos hegemônicos do conhecimento e dialogando sobre sabedorias diversas nas salas de aula e na vida. As aspirações centram-se na construção de comunidades de aprendizagem, onde cada voz é valorizada, promovendo a autonomia do educando e pautando-se pela equidade (hooks, 2017). Conclui-se que é tempo de insurgência em Abya Yala, valorizando as margens nos debates educacionais, desaprendendo conceitos arraigados e reconhecendo a centralidade das sabedorias diversas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem com recursos tecnológicos, Currículo escolar, Integração curricular, Nativos digitais.

**ABSTRACT**

This article emerges from pedagogical insurgencies experienced in a course within the Doctorate in Education at the Federal University of Sergipe. It reflects on new possibilities in postgraduate teaching, challenging the Western model that separates body and mind, reason and emotion. With a decolonial approach, new ways of perceiving and inhabiting the world are explored. Based on the experiences of students and teachers, the "corazonar" movement is highlighted as a disruptive practice, breaking with hegemonic notions of knowledge and engaging with diverse wisdoms in the classroom and in life. The aspirations focus on building learning communities where every voice is valued, promoting student autonomy and guided by equity (hooks, 2017). It concludes that it is time for insurgency in Abya Yala, valuing the margins in educational debates, unlearning ingrained concepts, and recognizing the centrality of diverse wisdoms.

**KEYWORDS:** Pedagogical Practices. Undergraduate and Postgraduate Teaching, Decoloniality. Corazonar.

<sup>1</sup>Doutorando em Educação pela UFS. Mestre em Educação pela UFS. Graduado em História pela UFVJM. Membro do Grupo de Pesquisa Educação História e Interculturalidade Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Diversidade. EMAIL: guilherme.henrique@msn.com

<sup>2</sup>Doutora em História pela Unicamp. Mestre em Educação pela Unisinos. Graduada em História pela Unisc. Membro do Grupo de Pesquisa Educação História e Interculturalidade Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Diversidade. EMAIL: marizetelucini@gmail.com

## VOZES EM ENCONTROS

Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. (Guimarães Rosa, 1994, p. 24-25)

Este texto surge da tessitura de vozes entrelaçadas, um diálogo entre duas narrativas em diferentes estágios da vida e da carreira. Aqui, o aluno e a professora se encontram a partir de suas experiências e vivências que, embora moldadas por distintas trajetórias, convergem em um ponto comum: a educação. Este texto se tece através dos encontros e desencontros que os caminhos educacionais proporcionaram. Caminhos que não são meramente físicos, mas também internos, propiciando autoencontros e, por vezes, desencontros diante da grandiosidade dos edifícios acadêmicos ou na simplicidade de gramados inexplorados. Entre fileiras de mesas e cadeiras, símbolos visíveis do espaço de aprendizagem, emerge a sala de aula como um microcosmo de experiências educacionais diversas.

Este texto é uma expressão de um corpo que insiste em ser o que se é. Um estudante, confrontado diariamente por olhares e gestos que refletem os códigos sociais arraigados, emerge como um corpo que resiste às imposições de gênero e expectativas preestabelecidas desde 1500. Este corpo, imerso em uma sociedade enraizada no patriarcalismo e na cisheteronormatividade, encontra na educação não apenas um meio de resistência, mas uma ferramenta para mobilizar e instrumentalizar contra as opressões da colonialidade.

A outra voz presente nestas linhas pertence a uma professora, cujas mãos experientes continuam a aprender a cada novo semestre. Seus olhos de espelho refletem horizontes de vida, não apenas a sua, mas as vidas diversas que cruzam seu caminho. Vidas vivíveis, que já não estão às margens de nenhum processo, pelo contrário, constituem o centro das suas andanças. Ela escreve e vive, acreditando na educação como um ato radical decolonizador, alinhada à visão de Luís Rufino (2021, p. 12), que nos indica que “A educação como dimensão política, ética, estética e de prática do saber comprometida com a diversidade das existências e das experiências sociais é, em suma, um radical descolonizador.” Sua narrativa é uma celebração do poder da educação como uma dimensão política, ética e estética comprometida com a diversidade das existências e experiências sociais.

Este trabalho desafia as convenções tradicionais da escrita acadêmica, narrando práticas pedagógicas que, por sua vez, desafiam e insurgem-se contra o modelo de conhecimento ocidentalizado<sup>3</sup>. Este modelo, com seus cerceamentos, incluindo a necessidade de separação entre razão e sentimentos, corpo e mente, é o ponto de partida desta escrita, concebida como um ato de resistência contra a homogeneidade que persistentemente ameaça a diversidade da existência.

O primeiro ponto de parada – em curso – destaca os encontros de vozes singulares em um espaço comum de atuação: a educação. A disciplina Fundamentos da Educação II, no contexto de um doutorado, proporciona uma plataforma para explorar anseios, conhecimentos,

<sup>3</sup>A opção por utilizar a escrita em primeira pessoa do singular e do plural nesta produção foi consciente e reflete uma posição política. Essa decisão tem o propósito de destacar a autenticidade das experiências narradas, reconhecendo a diversidade de vozes e perspectivas presentes nesse diálogo entrelaçado. Optar pela primeira pessoa ressalta a subjetividade dos autores, enfatizando a natureza reflexiva e pessoal deste texto. Importa indicar que esta experiência compartilhada aqui, na modalidade escrita, foi parcialmente construída e socializada na mesa "Ensino de História e multiplicidade de saberes", no XIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, ocorrido em Diamantina (MG), entre os dias 16 e 18 de outubro de 2023.

propostas e vivências distintas. O desdobramento desta disciplina cria formas de comunicação e compartilhamento, culminando no desenvolvimento conjunto de práticas pedagógicas e metodologias de ensino-aprendizagem. Este percurso objetiva uma educação que transcende as margens, desviando-se dos caminhos estipulados pela educação tradicional, buscando trilhar rotas divergentes que colocam a diversidade no centro do processo educacional.

O segundo movimento deste texto delineia os caminhos para a criação de um ambiente de aprendizagem no qual todos são, não apenas ouvidos, mas também protagonistas do processo educacional. Nessa configuração, a dualidade entre ensinar e aprender se dissolve, dando espaço para uma dinâmica em que todos participam ativamente. Nesse contexto, guiam-nos neste trajeto pensadores fundamentais, como Paulo Freire, cujos ensinamentos para a liberdade inspiram a concepção da sala de aula como espaço político; bell hooks, que contribui com insights sobre a construção de comunidades de aprendizagem; Jacques Rancière, abordando a emancipação intelectual na dinâmica aluno/professor; Lilian Pacheco e a pedagogia Griô, que destaca a relevância do diálogo entre a tradição oral e a educação formal; e, por último, as vozes significativas dos estudantes que moldaram o percurso ao longo do semestre.

Esses diálogos nos colocam em um pensamento fronteiro, no qual compartilhamos das aspirações de Patrício Guerrero Arias, que nos instrui sobre o movimento de corazonar, referindo-se a uma abordagem mais profunda e holística para além do simples ato de pensar ou analisar criticamente. Ele propõe que, para decolonizar o conhecimento e a identidade, não basta apenas raciocinar a partir de uma perspectiva crítica. A expressão "corazonar" implica incorporar o coração (*corazón*, em espanhol), sugerindo uma conexão mais íntima, emocional e intuitiva com o conhecimento e a experiência. É um convite para transcender a lógica ocidental centrada no pensamento linear e abraçar uma compreensão mais profunda, que inclui aspectos emocionais e intuitivos no processo de decolonização do saber e do ser.

Por fim, nossa produção ressalta que é tempo de insurgência em Abya Yala, marcando um período de resistências e afetos como estratégias fundamentais de vida e enfrentamento às opressões. Este é o momento de compreender, conforme a inspiração de Guimarães Rosa na epígrafe que inaugura esta seção, que as pessoas estão em constante evolução, nunca totalmente concluídas, afinando e desafinando ao longo do caminho. Reconhecemos que nossas salas de aula são formadas por mundos diversos, ricos em vivências e experiências, e é crucial que esses elementos permeiem os processos de ensino-aprendizagem.

### **ENTRE AFINOS E DESAFINOS: protagonismos e experiências<sup>4</sup>**

Acompanham-me nesta reflexão, ou melhor, sustentam a experiência vivenciada, alguns autores que conheci e me motivaram a ousar, como Paulo Freire (desde muito), bell hooks (há pouco tempo), Jacques Rancière (há bastante tempo, com seu livro *O mestre ignorante*) e Lilian Pacheco (que me possibilitou vivências da pedagogia griô, há pouco tempo). E qual a relação desses autores com o desenvolvimento de práticas pedagógicas insurgentes?

Nos últimos anos, tenho me questionado muito sobre o que os alunos aprendem daquilo que ensino. Sinceramente, em alguns dias, voltava para casa frustrada, me sentindo muito mal, porque parecia que o que eu dizia não fazia sentido algum para os estudantes. Falava, falava, explicava... e não conseguia sentir os alunos em aula. Eu queria que eles estivessem presentes, que se interessassem pelo que eu estava ensinando, que discutissem, que lessem os textos, no

---

<sup>4</sup>Importa indicar que esta experiência compartilhada aqui, na modalidade escrita, foi parcialmente construída e socializada na mesa "Ensino de História e multiplicidade de saberes", no XIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, ocorrido em Diamantina (MG), entre os dias 16 e 18 de outubro de 2023.

mínimo o texto-base, mas havia dias que nada ressoava. Não sei vocês, mas eu fico muito mal quando isso acontece. Sinto-me uma inútil, como se o que eu falava não fosse importante. Sempre achamos que o que ensinamos é muito importante, mas os fracassos que vivenciei em alguns momentos pareciam ser mais fortes que os anos de docência. E por fracasso, estou entendendo aquela aula que não ressoa, que não faz sentido para os estudantes e que nos deixa frustrados. Tinha que fazer alguma coisa, porque meu corpo começou a reagir: eu ficava irritada, e as crises de dor aumentaram. Precisava de alguma coisa que me tirasse da inércia - na minha intuição, pensei que as aulas monótonas tinham relação com a ausência de movimento.

Nesse tempo, na busca por uma prática pedagógica que possibilitasse aprender em movimento, conheci a Pedagogia Griô. Ela se constitui numa Proposta de Ação Pedagógica, construída por Lilian Pacheco, do Grãos de Luz e Griô, uma organização comunitária não governamental situada na Chapada Diamantina:

A pedagogia Griô é uma pedagogia facilitadora de rituais de vínculo e aprendizagem entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre grupos étnico-raciais, saberes ancestrais de tradição oral e as ciências, artes e tecnologias universais, por meio de um método de encantamento vivencial, dialógico e partilhado para a elaboração do conhecimento e de um projeto de humanidade que tem como foco a expressão da identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração da vida em comunidade (Pacheco, 2015, p. 66).

Situada na esteira da Pedagogia Libertadora proposta por Freire e aliada à metodologia da biodança, que tem a vivência como método de sentir-se vivo em conexão com a vida, Pacheco (2006) insere o conceito de vivência da biodança no contexto da atividade comunitária, do universo da tradição oral das comunidades, contemplando as cantigas tradicionais, as danças e brincadeiras tradicionais e os sentimentos identitários de pertencimento comunitário. Dialogicidade, dança, cantigas, tradição oral, brincadeiras, sentimentos de pertencimento, ancestralidade, vivências. Como?

As leituras de Jacques Rancière (2002) também ganharam força em meus pensamentos e ressoaram. Este autor nos desafia, em cinco lições, a compreender as diferenças entre um mestre explicador e um mestre emancipador. Rancière (2002), a partir da necessidade em ensinar alunos falantes do holandês, desconhecendo o idioma, recomenda a leitura de uma edição bilíngue de *Telêmaco*. Os estudantes deveriam ler o texto em francês, amparados na tradução, mas deveriam escrever em francês o que pensavam de tudo o que haviam lido. Suas expectativas em relação à produção dos estudantes que não dominavam o francês eram baixíssimas, para não dizer inexistentes. Os resultados da atividade propostas surpreendem o professor, pois os estudantes demonstraram que foram capazes de aprender sem sua explicação, o que o leva a refletir que um livro “é composto por um conjunto de raciocínios destinados a fazer o aluno compreender uma matéria” (Rancière, 2002, p. 21). Ao considerar que é necessário explicar, o mestre “faz um conjunto de raciocínios para explicar o conjunto de raciocínios em que o livro se constitui” (Rancière, 2002, p. 21). Esse aspecto revela que o professor, seguindo uma ordem explicadora, explica o texto, explica oralmente a explicação escrita.

Nessa lógica, “o mito pedagógico” divide a inteligência em duas - inferior e superior -, ao que se associa a ideia de senso comum e ciência, respectivamente. Assim, processamos a hierarquização das inteligências, produzindo o embrutecimento, submetendo uma inteligência a outra. Para Rancière (2002, p. 65), “o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a

crença na inferiorização de sua inteligência”. Nesse sentido, entendemos que há uma igualdade de condições de pensamento, de raciocínio.

O problema não é fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados: não o da ignorância, mas do desprezo de si, do desprezo em si da criatura razoável. O desafio é fazê-los homens emancipados e emancipadores (Rancière, 2002, p. 142).

Imbuída em não continuar sendo uma professora explicadora, que submete inteligências, lancei-me à experiência de construir comunidades de aprendizagem.

Na esteira da ideia das vivências para uma prática libertadora, encontrei bell hooks. O título de um de seus livros, *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, despertou meu interesse na construção de uma prática pedagógica que permitisse proporcionar vivências de aprendizagem que encantassem os estudantes a querer saber mais, em sentir alegria ao conhecer, em libertar-se de suas dores e opressões pelo conhecimento, em emancipar-se. Desejava que o conhecimento fosse emancipador, potente, que empoderasse as pessoas a dizerem sua palavra, a existir como produtores de conhecimento e não apenas explicadores e repetidores.

E o que fazer com esses fios que fui encontrando ao longo desse processo que me desacomodava? Era preciso iniciar... E foi assim, cheia de incertezas que fui pensando e planejando minhas aulas nos cursos de formação em extensão, num primeiro momento, com professores da rede estadual de ensino, em parceria com algumas estudantes. A experiência foi muito rica e me fortaleceu para pensar as aulas que desenvolvia na graduação e na pós-graduação. Assim, tomei coragem e delineei um planejamento de duas disciplinas: uma no Programa de Mestrado em Ensino de História e outra no Programa de Doutorado em Educação.

Na esteira dos autores que estava conhecendo e das vivências grãos, que nos indicavam a necessidade de estabelecer vínculos de aprendizagem entre estudantes e professora, intencionei constituir comunidades de aprendizagem (hooks, 2017), o que muito nos remete aos círculos de cultura desenvolvidos por Paulo Freire. Contudo, como fazer isso? Bem, para que as pessoas convivam, precisam se conhecer. E no primeiro dia de aula, assim como em todos os demais, propus um acolhimento (que pode ser uma cantiga da tradição oral, preferencialmente vinculada ao território em que nos situamos). As pessoas não ficam perfiladas nas carteiras, mas se movimentam, cantam e são convidadas a dançar, acompanhar com palmas. Em seguida, preferencialmente em roda, cada um responde ‘quem sou’, ‘de onde venho’ e ‘quem vem comigo?’. Estas questões permitem que nos reconheçamos como seres que possuem uma história. bell hooks (2020, p. 89) nos diz que “contar histórias é uma das maneiras que temos para começar o processo de construção de comunidade, dentro ou fora da sala de aula”. Essa parte inicial faz toda a diferença, pois conseguimos mapear os diferentes territórios que compõem aquele grupo, possibilita ver-se no outro, ouvir, sentir, compartilhar, desenvolver empatias, acolher. Quebra a solenidade hierárquica academicista que no desfile de currículos submete uns aos outros, os que têm inteligência e os que não têm.

Nas duas turmas, uma presencial e a outra na modalidade remota, o momento inicial foi definidor dos vínculos que estabelecemos ao longo da disciplina. As histórias de cada um e de todos evidenciaram as convergências étnicas, religiosas, de classe, de gênero, bem como revelaram diferentes territorialidades habitadas e até desconhecidas pelos próprios estudantes,

mas explicitadas na voz de outras histórias que povoavam as comunidades de aprendizagem que se formavam, ainda em laços pouco perceptíveis, mas presentes.

Como diz hooks, histórias encantam e seduzem devido à sua mágica multidimensionalidade. Ao narrar nossas histórias, há um processo que ameniza a dor, “um ritual de comunhão que abre nossas mentes e corações” (hooks, 2020, p. 92). Ainda, hooks (2020, p. 97-98) nos diz que “as histórias, sobretudo as pessoais, são uma maneira poderosa de educar, de construir uma comunidade em sala de aula”.

Feitos o acolhimento e a vivência, assim como dados os primeiros passos para a constituição da comunidade de aprendizagem, adentramos o universo dos conhecimentos a serem aprendidos – a apresentação da proposta da disciplina pela professora. Importa dizer que não era uma proposta fechada, mas ampla, com possibilidades de alterações na proposição de temas de estudo e de avaliação.

Os grupos se constituíram e definiram datas em que cada qual apresentaria o tema escolhido, contemplando: acolhimento/encantamento; desenvolvimento da temática; partilha de alimentos; interação com o conteúdo através de atividades práticas; celebração coletiva do conhecimento. Os textos foram sugeridos no plano de curso. Dois para cada temática, no mínimo, sendo que o grupo tem a liberdade para acrescentar outros textos. (A turma toda faz a leitura dos textos-base.) Formados os grupos e definidas as temáticas, a cada semana o grupo se reúne com a professora e apresenta sua proposta de seminário, para compartilhar possibilidades e esclarecer possíveis dúvidas que tenham.

Antes que se iniciassem as aulas dos grupos, indiquei duas leituras para o primeiro encontro. Um texto de Álvaro Vieira Pinto (1982), intitulado “Sete lições sobre a Educação de Adultos”, e uma narrativa de um lavrador, falando do lugar da educação do rico e do pobre, de Carlos Rodrigues Brandão (1980). Na aula seguinte, os estudantes formaram grupos e receberam questionamentos que instigavam pensar, a partir dos textos, em situações concretas. Assim, não expliquei o texto, mas evidenciei que eles pensam e que seu pensar tem sentido, é importante, contribui para construir conhecimento coletivo. Como se faz isso? Escutando o que os estudantes pensam, sem julgar, mas acolhendo este pensar e problematizando-o sem o destituir de seu valor. Um exercício constante para não submeter inteligência e contribuir para a emancipação do pensar.

O decorrer dos encontros semanais nas disciplinas me surpreendeu muito. A qualidade das aulas desenvolvidas superou muito minhas expectativas. O empoderamento vivenciado pelos estudantes foi evidente. Eu não tenho palavras que correspondam fielmente ao que os estudantes das duas turmas produziram<sup>5</sup>. As surpresas se situam no campo do conhecimento produzido e evidenciado, mas se revelaram, ao longo dos cursos, em territórios de múltiplos saberes compartilhados, afetivamente. Aspectos que percebi no olhar dos estudantes, na postura em sala de aula, nos laços de confiança constituídos, nos afetos compartilhados na celebração de cada aula que se encerrava.

Pode parecer algo muito singelo, mas é de uma potência que me permite acreditar que é possível mudar o mundo pela educação; nem que seja o de nossos alunos, já será muito.

## Voz discente

<sup>5</sup> Acreditamos que cada experiência é única. Assim, os resultados alcançados foram possíveis pelo envolvimento de estudantes e professora, mas cabe salientar que isso não é uma regra. As particularidades da complexidade do ato de ensinar e aprender envolve muitos aspectos que não dependem exclusivamente do professor ou professora, por isso, não se tem a pretensão de prescrever um “método”, mas nos interessa compartilhar uma experiência entre tantas desenvolvidas neste país, diversas, plurais e emancipadoras.

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende. Por que é que todos não se reúnem, para sofrer e vencer juntos, de uma vez? (Guimarães Rosa, 1994, p. 436)

Ao revisitar essa passagem de Guimarães Rosa, sua relevância ganhou vida nas anotações presentes em meu caderno. Não eram apenas anotações; eram rastros de liberdade, plantados na disciplina Fundamentos da Educação II do curso de Doutorado em Educação - inverno e primavera de 2022. Foram nas tardes de terças-feiras, com inúmeros/as colegas, acolhidos e acompanhados pela professora Marizete Lucini, que percorremos da Grécia Antiga aos chãos da América Latina, ela sempre nos lembrando: “É necessário conhecermos a construção do pensamento educacional do Ocidente, que nos constitui, para assim podermos realizar críticas aprofundadas e pertinentes”. Passamos por John Locke, Johannes Amos Comenius, Maria Tecla Artemisia Montessori, Lélia Gonzalez, Catherine Walsh e tantos/as outros/as, enriquecendo nosso entendimento e deixando marcas em nossas reflexões.

Líamos em coletivo. Choramos. Nós nos indignamos. Refutamos. Colocamos questões. Como assim, uma educação para os pobres e outra para os ricos? Uma educação para homens e para mulheres? Entre virada de séculos e parágrafos, entendemos as raízes da desigualdade. Ao lembrar isso, conecto-me com Grada Kilomba (2019, p. 66): “Parece que tudo ao meu redor era, e ainda é, colonialismo”. Foi a partir desse sentimento de permanência, que muitos/as de nós aprendemos a insurgir. Criamos uma comunidade de aprendizagem. Utilizamos do espaço criado pelo colonizador para confrontar a norma e a regra.

A sala de aula já não era mais uma sala convencional. Era uma sala para a transgressão. A professora, na companhia de bell hooks, Paulo Freire e tantas outras vozes, nos alimentava de vigor e força, pois acreditava que éramos capazes de juntar nossos corpos, mentes e espíritos. “Aprendiam a abrir a mente. E, quanto mais expandiam a consciência crítica, menos estavam suscetíveis a apoiar ideologias de dominação” (hooks, 2021, p. 42). Fomos estimulados a transgredir as barreiras a partir de nossas experiências, a partir daquilo que vivíamos, a partir daquilo que sempre fomos, nós mesmos, de corpo e alma: “Alunos e Alunas chegavam a essa conclusão por meio da própria capacidade de pensar criticamente e de acessar o mundo em que viviam.” (hooks, 2021, p. 42).

O pensar criticamente se refletia na forma como os encontros eram organizados. Cada aula era moldada pelas experiências singulares de cada indivíduo, todos convidados a compartilhar o que conheciam e a entrelaçar suas vivências com os textos fundamentais da disciplina, escolhidos previamente de maneira democrática. A experiência neste contexto é convidada para somar junto ao conhecimento próprio da disciplina. É uma forma de trazer os estudantes para a sala de aula não apenas como ouvintes, mas como participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem, como nos ensina bell hooks (2017, p. 112): “Se a experiência for apresentada em sala de aula, desde o início, como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer, será menor a possibilidade de ela ser usada para silenciar”.

A abordagem não essencialista permeou o ambiente, convidando cada participante a compartilhar seus saberes sem receios de acertar ou errar, pois o foco estava nas singularidades que enriqueciam a diversidade de conhecimentos. Esse movimento de partilha se desdobrava semanalmente em um espaço impregnado de cores e aromas, provenientes de frutas, pães, bolos,

café, chás e outros alimentos compartilhados pela coletividade<sup>6</sup>. A alimentação conjunta tornou-se mais do que uma simples prática alimentar; transformou-se em uma forma de aprendizagem ancorada na socialização. Cada refeição era um convite para mergulhar no universo do outro, conhecer suas raízes e pertencimentos. Dessa maneira, todos os momentos dos encontros ganhavam importância, sem estabelecer hierarquia entre a discussão do texto e o momento de confraternização e/ou celebração a partir da alimentação.

**Figura 1-** Materiais selecionados para intervenção pedagógica



Fonte: Acervo dos autores.

**Figura 2-** Alimentos para o momento da confraternização



Fonte: Acervo dos autores.

Além disso, é relevante destacar que essa abordagem reflete não apenas uma estratégia de aprendizado, mas uma **prática educacional** que reconhece a integralidade das experiências

<sup>6</sup> Importa indicar que a partilha dos alimentos foi custeada pelos estudantes, não sendo obrigatória. Cada um contribuía de acordo com suas possibilidades.



humanas, transcendendo a dicotomia entre o intelectual e o sensorial. Nesse contexto, a partilha de alimentos não é apenas um ato social, mas uma expressão tangível de transgressão e da construção de um espaço educacional inclusivo e acolhedor, que se orienta a partir de conhecimentos que confrontam, por exemplo, a colonialidade.

Uma prática educacional que valoriza a integralidade das experiências humanas vai além de uma estratégia de aprendizado; ela se constitui como uma forma de resistência e transformação social. Ao transcender a dicotomia entre o intelectual e o sensorial, ela reconhece a interconexão entre os aspectos cognitivos e emocionais da aprendizagem. Dessa maneira, propõe-se uma educação que não apenas busca a acumulação de conhecimentos, mas também promove o envolvimento emocional, ético e social dos envolvidos, ou seja, uma educação holística, integral. Trata-se, portanto, de um ato político que desafia as estruturas hierárquicas presentes na educação tradicional. Ao mesclar sabores e aromas, os envolvidos não apenas alimentam seus corpos, mas nutrem uma comunidade que se orienta por conhecimentos que confrontam as heranças do colonialismo e buscam construir um novo paradigma educacional.

**Figura 3-** Grupo de estudantes em momento de intervenção pedagógica



Fonte: Acervo dos autores.

Além da partilha de alimentos, os encontros eram inaugurados por um momento denominado "acolhimento". Este consistia em uma intervenção artístico-cultural, dinâmica, leitura coletiva ou outra forma que favorecesse a interação entre os participantes. A escolha do acolhimento era atribuição do grupo responsável pelo encontro, buscando sempre dialogar com a temática do dia. Nessa prática, vislumbramos a construção de relações horizontais, onde cada integrante era convidado a contribuir com suas experiências e saberes. Este gesto alinhava-se com a proposta de uma educação que ultrapassa os limites da sala de aula, transformando a experiência acadêmica em algo significativo, tocando os participantes e gerando sentido.

Na imagem que se apresenta, quatro integrantes vestidos de preto<sup>7</sup> deslocam-se pela sala durante a intervenção, lendo notícias relacionadas à morte de pessoas vítimas de feminicídio, racismo, LGBTfobia e outras violências que ceifam vidas marginalizadas pela sociedade. Entrelaçando as leituras das manchetes, os integrantes, em voz alta, indagam: "Quem me colocou aqui? Foi você?". Atônitos, os demais participantes sentados em círculo observam. Em seguida, recitam o poema "Me gritaron negra" de Victoria Santa Cruz<sup>8</sup>, que se inicia com estas palavras:

<sup>7</sup>Todas a pessoas que aparecem nas imagens dessa produção assinaram termo de autorização do uso de imagem.

<sup>8</sup>Victoria Santa Cruz foi uma estudiosa de teatro e dança formada na Universidade do Teatro das Nações, em Paris. Ao retornar a Lima, fundou a companhia Teatro e Danças Negras do Peru, premiada internacionalmente. Além de suas realizações artísticas, atuou como diretora do Centro de Arte Folclórica e do Instituto Nacional de Cultura, sendo uma figura importante na promoção da identidade e cultura afro-peruanas. Seu poema "Me gritaron negra" é uma expressão contra o racismo, transformando a palavra "negra" de insulto em afirmação positiva da identidade negra.

*"Tenía siete años apenas, / apenas siete años. / ¡Que siete años! / ¡No llegaba a cinco siquiera! // De pronto unas voces en la calle / me gritaron ¡Negra! / ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!"* (Santa Cruz, 1960/2013). A intervenção, por meio do poema, conferiu uma conotação positiva à palavra "Negra", destacando a importância de ressignificar termos associados à marginalização.

A intervenção não apenas problematizou as formas de violência e discriminação presentes na sociedade, mas também abriu espaço para reflexões e diálogos sobre identidade, representação e resistência. Ao recitar o poema que resgata as experiências de discriminação racial desde a infância, os participantes promoveram uma narrativa que confronta estereótipos e busca afirmar a positividade de termos historicamente carregados de carga pejorativa. Além disso, a escolha em trazer à tona notícias sobre violências sistemáticas foi uma estratégia impactante para despertar a consciência dos participantes sobre as realidades enfrentadas por grupos marginalizados. O questionamento provocativo durante a intervenção - "Quem me colocou aqui? Foi você?" - ecoou não apenas como um desafio individual, mas como uma chamada coletiva à responsabilidade de cada membro diante das estruturas que perpetuam a opressão.

Esse momento não apenas influenciou o tom dos encontros, mas também se consolidou como uma expressão emblemática da proposta pedagógica adotada. Ao integrar elementos artísticos, culturais e críticos, essa prática não apenas ampliou as possibilidades de aprendizagem, mas redefiniu a própria dinâmica da sala de aula, tornando-a um espaço de construção coletiva do conhecimento, sensibilidade e resistência.

É importante ressaltar que essa abordagem não negligencia a complexidade das questões discutidas em sala, mas, pelo contrário, reconhece que a aprendizagem é um processo multifacetado que se nutre da interação entre o intelectual e o emocional. Assim, cada momento de partilha culinária, cultural, torna-se uma oportunidade para a expressão das identidades, criando uma teia de conexões que vai além do conteúdo programático, alcançando as raízes culturais, sociais e emocionais de cada indivíduo coletivo envolvido no processo educacional.

**Figura 4-** Carleane Soares realizando intervenção



Fonte: Acervo dos autores.

Nessa outra intervenção da Figura 4, a mulher adulta confronta sua imagem no espelho, encontrando-se com a menina que um dia foi e que ainda carrega as cicatrizes do que lhe foi roubado e impedido. A desconstrução das vestes do "homem branco" revela a essência da mulher

latino-americana indígena, que emerge no espaço destinado à ciência e ao erudito. Agora, o ambiente antes moldado por preceitos acadêmicos ganha vida com cores, cocares e flechas. Sem pronunciar uma palavra, a mulher brada: "Não mexe comigo; Que eu não ando só; Eu não ando só" (Pinheiro, 2012).

Buscando no parente a força e a inspiração, ela se constrói com jenipapo e urucum. Ao fundo, projeta-se a figura de Ailton Krenak discursando na Assembleia Constituinte de 1987, lutando contra retrocessos dos direitos dos povos originários. Com o cocar na cabeça e o maracá em mãos, ele recita um poema, um grito por ajuda, uma afirmação de presença, declarando que ela e seu povo existem desde antes de 1500. Em um gesto de bravura, ela lança o facão contra o espelho, deixando apenas cacos e reflexos de insurgências.

A sala de aula tradicional é despejada, torna-se pequena para abrigar a diversidade. Não há mais espaço para vozes silenciadas, nem para cadeiras e mesas enfileiradas. A história contada não é mais a do "descobrimento", mas sim dos "versos que o livro apagou; Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento; Tem sangue retinto pisado; Atrás do herói emoldurado Mulheres, tamoiós, mulatos; Eu quero um país que não está no retrato". Agora, a sala de aula abriga não a narrativa do herói emoldurado, mas a voz que clama por um país que não está no retrato. A sala, a História, o "Brasil, o teu nome é Dandara; E a tua cara é de cariri", é Carleane Soares.

O ambiente, transformado, deixou de ser um espaço tradicional para se tornar uma comunidade de aprendizagem dinâmica, inclusiva e equânime. Não mais restringida por linhas hierárquicas e estruturas rígidas, ela se converteu em um ambiente onde a diversidade de vozes é celebrada e as experiências individuais são consideradas peças fundamentais no processo educacional. As paredes, que antes delimitavam o conhecimento, agora são porosas, permitindo a entrada de múltiplas perspectivas. As histórias que ecoam dentro dessas paredes não são apenas aquelas registradas nos livros, mas as narrativas vivas e pulsantes trazidas por cada participante da comunidade. O conhecimento não é mais transmitido de cima para baixo, mas construído coletivamente, em um diálogo contínuo que desafia e enriquece a compreensão do mundo.

Como uma comunidade de aprendizagem, a aula transcende os limites físicos do espaço acadêmico. Ela se estende para além das paredes, envolvendo não apenas mentes, mas também corações e almas. A troca de ideias não se restringe apenas aos momentos formais, mas se entrelaça nos encontros diários, nas partilhas de alimentos, nas intervenções artísticas e em todas as experiências que compõem a aprendizagem. Nesse contexto, a educação deixa de ser um processo unilateral para se tornar compartilhada. A autonomia do aprendiz é valorizada, e a palavra é o fio condutor que conecta cada participante.

Quando a educação como prática da liberdade é afirmada em escolas e faculdades, podemos nos mover para além da humilhação, na direção de um lugar de reconhecimento que humaniza. A humilhação desumaniza. Não há lugar melhor do que a sala de aula – ambiente em que convidamos os estudantes a abrir a mente e pensar para além de todas as fronteiras a fim de questionar, confrontar e superar o secreto trauma da vergonha (hooks, 2021, p. 170).

A experiência de criar e conviver em uma comunidade de aprendizagem, fortalece os sonhos e a pedagogia da esperança. Possibilita expandir os processos de criação e transformá-los em conhecimento. Significamos e ressignificamos os espaços acadêmicos. Transformamos a vida em conhecimento e o conhecimento em vida. Sem nenhuma distinção ou qualquer hierarquia

de saber, esse conhecimento está a favor de uma educação crítica e libertadora, que nos leva a fazer ciência a partir de outras concepções e práticas.

“Por que é que todos não se reúnem, para sofrer e vencer juntos, de uma vez?” (Guimarães Rosa, 1994, p. 436) – talvez, seja esse o caminho. Em passos múltiplos, mas juntos. Não temos um mapa ou uma fórmula pronta, mas sabemos que as experiências vividas, as histórias compartilhadas e os conhecimentos convergem para a construção de uma comunidade de aprendizagem. Assim, cada desafio superado, cada obstáculo enfrentado, é uma vitória coletiva, um testemunho de insurgências.

### **CORAZONAR: uma forma de enfrentar a colonialidade**

O que foi exposto anteriormente nos conduz a um pensamento fronteiriço, uma abordagem que busca ler e agir socialmente para além dos padrões preestabelecidos pela colonialidade. A herança do colonialismo, que, por diferentes vias, impõe a morte como imperativo, nos instiga a ultrapassar a fronteira de pensar a partir do sujeito moderno cartesiano. Nesse contexto, somos orientados por Patrício Guerreiro Arias e seu movimento de "corazonar" nessa escrita/ação viva e de vida. Essa prática disruptiva emerge como um rompimento dos sentidos hegemônicos do conhecimento, inserindo sabedorias nas salas de aula e na vida. A proposta é transcender as fronteiras do pensamento tradicional, incorporando uma abordagem mais profunda e holística, em que a conexão emocional e racional com o conhecimento e a experiência se torna essencial. Este é um convite para desafiar e transformar os paradigmas estabelecidos, abraçando uma compreensão mais ampla e inclusiva do saber.

*No podemos, si queremos decolonizar el saber y el ser, seguir sólo pensando, aunque lo hagamos desde una perspectiva de un (re)pensamiento crítico, pues parece que así seguimos atrapados en la matriz logocéntrica propia de la colonialidad de occidente que queremos combatir; una condición del pensamiento fronterizo y de la diferencia- (ción) colonial, es la de posicionarse fuera del sujeto moderno cartesiano, alejarnos de las posturas que celebran ciegamente la preservación de las epistemologías hegemónicas, sin las cuales la universalización de la ciencia no es posible [...] (Arias, 2010, p. 41-42).*

Diante da necessidade imperativa de decolonizar o saber e o ser, percebemos que continuar a refletir, mesmo a partir de uma perspectiva de (re)pensamento crítico, nos mantém aprisionados na matriz logocêntrica inerente à colonialidade do Ocidente que buscamos confrontar. Para efetivamente romper com essa condição, é crucial ultrapassar as limitações do sujeito moderno cartesiano. Isso implica afastar-nos das posturas que reverenciam cegamente a preservação das epistemologias hegemônicas, essenciais para a universalização da ciência. Portanto, o pensamento fronteiriço e a diferença colonial nos instigam a posicionar-nos fora dos dispositivos conceituais e epistêmicos erigidos em nome da razão dominadora.

Ao lembrarmos as práticas pedagógicas desenvolvidas em um ambiente de comunidade de aprendizagem, torna-se evidente que a disciplina Fundamentos da Educação II, embora tenha sua base conceitual já estabelecida, passou por um processo de diálogo. Esse diálogo resultou na apropriação pelos estudantes, que entrelaçaram suas experiências individuais com os conteúdos da disciplina. Em outras palavras, posicionamo-nos fora dos dispositivos conceituais e epistêmicos predefinidos, permitindo-nos uma leitura para além da lógica da colonialidade. Isso

nos possibilitou enxergar o quão impregnado o processo educacional latino-americano está pela lógica eurocêntrica.

A ruptura com o logocentrismo, ou o que podemos chamar de epistemocentrismo, torna-se essencial para escaparmos das amarras da academia que nos força a manter a guarda sobre o conceito moderno da razão hegemônica (Mignolo, 2003). Esse desafio implica em reconhecer que o logocentrismo tem sido um dos eixos constitutivos para a imposição da colonialidade epistêmica sobre o saber e o ser. Dessa forma, ao repensar nossas práticas educativas, é crucial desvencilharmo-nos dessas estruturas conceituais que perpetuam dinâmicas de dominação, permitindo-nos abraçar uma abordagem mais ampla e inclusiva do conhecimento. Essa reflexão convida a transcender as fronteiras intelectuais impostas e a buscar novas formas de pensar e agir, verdadeiramente comprometidas com a decolonização (Arias, 2010).

Situar-se a partir do pensamento fronteiriço representa para nós, sujeitos frutos da modernidade/colonialidade, uma forma de enfrentamento à colonialidade (saber, poder e ser), que, como destacado por Maldonado-Torres (2019, p. 42),

[...] é informada, se não constituída, pela catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias modalidades da diferença humana que se tornaram parte da experiência moderna/colonial enquanto, ao mesmo tempo, ajudam a diferenciar modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar os caminhos pelos quais a colonialidade organiza múltiplas camadas de desumanização dentro da modernidade/colonialidade.

A celebração da diferença emerge como um imperativo ético e político na construção de práticas educativas que desafiam a lógica da colonialidade. Reconhecer e valorizar as diversas formas de ser, saber e existir torna-se fundamental na desconstrução das hierarquias e na promoção de um ambiente de aprendizagem decolonial. Ao considerar a necessidade da diferença, abrimos espaço para a pluralidade de perspectivas e experiências, fomentando um diálogo enriquecedor que vai além dos limites da razão cartesiana.

Nesse sentido, a integração dos sentimentos no processo educacional é um movimento fundamental para uma compreensão holística e humanizada do conhecimento. A dicotomia entre razão e emoção é desafiada, reconhecendo que ambas são partes intrínsecas da experiência humana. O diálogo entre os sentimentos e a razão não apenas enriquece o aprendizado, mas também fortalece a conexão entre os participantes da comunidade de aprendizagem. A educação, nesse contexto, pode tornar-se um espaço dinâmico e acolhedor, onde a diversidade de expressões emocionais é celebrada como parte integrante do processo de construção de conhecimento.

Partilhamos com Luiz Rufino (2021, p. 19) que “[...] desaprender é um ato político e poético diante daquilo que se veste como único saber possível ou como saber maior em relação a outros modos”. Desaprendemos para reaprender aquilo que nos toca, que, de fato, faça sentido para uma vida em comunidade, seja ela acadêmica ou não, pois já não há hierarquias entre as formas de pensar, mas conhecimentos diferentes.

## É TEMPO DE INSURGÊNCIA

Nosso encontro, grafado nessas linhas, revela que desaprender é um ato de insurgência. É uma forma de conectar corpos que veem a educação como um radical decolonizador (Rufino, 2021). Ao traçar os percursos tanto docente quando discente na busca por práticas pedagógicas

insurgentes, compreendemos que esse movimento se alinha à proposta do movimento de corazonar, que se manifesta como uma necessidade urgente de explorar outras formas de compreensão e expressão para além das que reproduzem o sentido hegemônico eurocentrado do conhecimento. Corazonar não apenas desafia a ideia de que o pensamento, a reflexão e a teoria são as únicas vias para a construção do conhecimento, mas também propõe a integração da afetividade nesse processo.

Ao entrelaçar essas ideias, torna-se evidente que as políticas curriculares da pós-graduação e do ensino superior não devem restringir-se exclusivamente a estratégias pedagógicas, mas devem englobar uma revisão fundamental do paradigma que historicamente separa razão e emoção. A proposta de corazonar a ciência não nega a importância do pensamento e da razão, mas busca decolonizar a concepção muitas vezes perversa e dominadora que a razão assumiu como um instrumento de poder. Aprendemos com bell hooks (2021, p. 215) que

O amor na sala de aula prepara docentes e estudantes para abrir a mente e o coração. É a fundação sobre a qual toda comunidade de ensino pode ser criada. Professores e professoras não precisam temer que a prática do amor na sala de aula os leve ao favoritismo. O amor sempre nos moverá para longe da dominação em todas as suas formas. O amor sempre nos desafiará e nos transformará. É esse o cerne da questão.

Ao falarmos a partir do contexto latino-americano, onde, por vezes, nossos sentimentos são reprimidos, insurgimos para garantir a liberdade da vida. Nossas insurgências, resistências e afetos estão no contínuo processo de tornar-se políticas de vida, redefinindo nossos conceitos de identidade, pertencimento e liberdade. Sim, é tempo de insurgências em Abya Yala. É tempo de corazonar. Quem é você? De onde vem? Quem vem com você?

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## REFERÊNCIAS

ARIAS, P. G. **Corazonar**: una Antropología comprometida con la vida. Miradas “otras” desde Abya-Yala para la decolonización del poder, el saber y el ser. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2010.

BRANDÃO, C. **A questão política da Educação Popular**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BEZERRA, Aida (Orgs.). **A questão política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 7-10.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

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

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

HOOKS, b. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** São Paulo: Elefante, 2020.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MALDONADO-TORRES, N. A analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-55.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

PACHECO, L. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. In PACHECO, L.; BATTISTELLA, R. N.; BAIRON, S. (org.). **Diversitas: Dossiê pedagogia Griô, FFLCH/USP, São Paulo, ano 2, n. 3, 2015.** p. 22-99.

PACHECO, L. **Pedagogia griô: a reinvenção da roda da vida.** Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.

PINHEIRO, P. C. **Carta de amor.** Biscoito Fino, 2012. Tempo de duração: 39:23 min.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre a Educação de Adultos.** São Paulo: Cortez, 1982.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RUFINO, L. **Vence-demanda: educação e descolonização.** Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTA CRUZ, V. Me gritaron negra. **Portal Geledés**, 28 set. 2013. [Original publicado em 1960] Disponível em: [https://www.geledes.org.br/me-gritaron-negra-a-poeta-victoria-santa-cruz/?gclid=CjwKCAiAzJ0tBhALEiwAtwj8tv8XtbhL85qqXA53ePZ9LsF0oTh9i8SU9okIIdCvNOZ4IugqKYSNlxoCj\\_MQAvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/me-gritaron-negra-a-poeta-victoria-santa-cruz/?gclid=CjwKCAiAzJ0tBhALEiwAtwj8tv8XtbhL85qqXA53ePZ9LsF0oTh9i8SU9okIIdCvNOZ4IugqKYSNlxoCj_MQAvD_BwE). Acesso em: 10 jan. 2024.

| Submetido em: 18/05/2024

| Aprovado em: 22/08/2024

| Publicado em: 15/11/2024