

ENTRE MUROS E TRAVESSIAS: REFLEXÕES SOBRE SABERES, AFETOS E ESCUTA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA

Thabata Cristina Rosa Negrete*

Antonio Rodrigues Ferreira Júnior**

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre os desafios e possibilidades da formação docente diante do epistemi-cídio, da colonialidade do saber e das estruturas de exclusão que operam na produção de conhecimento. Apoiado nos Estudos Culturais, discute deslocamentos ético-políticos na prática pedagógica. A partir da escuta, do afeto e da experiência situada, adentramos em uma travessia do conhecimento como discurso para o conhecimento como presença. Ao reconhecer os silêncios, as ausências e os saberes historicamente desautorizados, a educação passa a ser um território de reexistência. A formação crítica emerge quando o corpo se implica, quando o saber se localiza e quando a escuta deixa de ser ferramenta e se torna prática de mundo. Travessia, aqui, é verbo e chão. **Palavras-chave:** Pedagogia crítica. Formação docente. Práticas educativas. Educação para a diversidade.

* Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutoranda e Mestre em Saúde Coletiva.

E-mail para contato: thabatarosa@msn.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0461-3551>

** Universidade Estadual do Ceará (UECE) / Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Adjunto (Centro de Ciências da Saúde - UECE) e Doutor em Saúde Coletiva.

E-mail para contato: arodrigues.junior@uece.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9483-8060>

BETWEEN WALLS AND CROSSINGS: REFLECTIONS ON KNOWLEDGE, AFFECTION AND LISTENING IN THE CONSTRUCTION OF A CRITICAL EDUCATION

ABSTRACT

This article proposes a critical reflection on the challenges and possibilities of teacher education in the face of epistemicide, the coloniality of knowledge, and the exclusionary structures operating in knowledge production. Drawing from Cultural Studies, it discusses ethical and political displacements in pedagogical practice. Based on listening, affection, and situated experience, we enter a crossing from knowledge as discourse to knowledge as presence. By recognizing silences, absences, and historically disqualified knowledge, education becomes a territory of re-existence. Critical formation emerges when the body is implicated, when knowledge becomes localized, and when listening ceases to be a tool and becomes a way of being in the world. Here, crossing is both verb and ground.

Keywords: Critical pedagogy, Teacher education, Educational practices, Education for diversity.

ENTRE MUROS Y TRAVESÍAS: REFLEXIONES SOBRE SABERES, AFECTOS Y ESCUCHA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN CRÍTICA

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión crítica sobre los desafíos y posibilidades de la formación docente frente al epistemicidio, la colonialidad del saber y las estructuras de exclusión que atraviesan la producción de conocimientos. A partir de los Estudios Culturales, se abordan desplazamientos ético-políticos en las prácticas pedagógicas. Desde la escucha, el afecto y la experiencia situada, se plantea una travesía del conocimiento como discurso hacia el conocimiento como presencia. Reconocer silencios, ausencias y saberes históricamente desautorizados convierte a la educación en un territorio de reexistencia. La formación crítica surge cuando el cuerpo se implica, el saber se localiza y la escucha se vuelve práctica del mundo. Travesía, aquí, es verbo y tierra.

Palabras clave: Pedagogía crítica, Formación docente, Prácticas educativas, Educación para la diversidad.

INTRODUÇÃO

Em tempos de colapso nas garantias democráticas, de intensificação das desigualdades e de reconfiguração das disputas simbólicas, pensar a formação docente em termos ético-políticos torna-se não apenas necessário, mas urgente. A escola, enquanto espaço atravessado por conflitos de linguagem, poder e identidade, tem sido cenário de resistência cultural cotidiana. No Brasil e na América Latina, essa resistência não se dá apenas em grandes gestos, mas se concretiza em práticas silenciosas de reexistência: quando professores e professoras reinventam seus modos de ensinar, criam brechas para escutar o que é sistematicamente silenciado e tensionam as narrativas únicas sobre o que é válido como conhecimento.

A formação docente, nesse cenário, exige muito mais do que domínio técnico ou atualização pedagógica. Ela convoca uma travessia. Uma passagem que parte do reconhecimento do epistemicídio enquanto marca estrutural da modernidade colonial e se move em direção a práticas educativas implicadas com a escuta, com a presença e com a sensibilidade. Essa travessia, no entanto, não é confortável — porque implica rever os próprios lugares de enunciação, os pactos que nos sustentam e as ausências que naturalizamos.

O ponto de partida deste texto está na metáfora do **muro** e da **ponte**, imagem que vem sendo mobilizada por diferentes educadores e educadoras para pensar os efeitos do conhecimento quando este é descolado do corpo, da experiência e da escuta. O conhecimento, quando se torna muro, separa, hierarquiza, protege quem já está dentro e afasta quem nunca foi convidado a entrar. Mas o conhecimento também pode ser ponte: gesto que aproxima, que se arrisca na travessia, que reconhece o outro como interlocutor legítimo, mesmo — e sobretudo — quando esse outro desestabiliza o que sabemos sobre nós mesmos.

Essa imagem se desdobra em outra, central ao argumento deste artigo: a pirâmide do silêncio. Aquilo que acessamos como cultura, diversidade ou pluralidade é, muitas vezes, apenas a base visível da pirâmide — uma seleção limitada do que se convencionou reconhecer como “representatividade”. A maior parte dos saberes, práticas e existências segue encoberta por camadas de silenciamento, epistemicídio e exotização. Quando o professor ensina sobre o outro sem se deixar atravessar por esse encontro, corre o risco de transformar o ensino em reprodução do apagamento que diz querer combater.

É nesse lugar que se inscreve a pergunta que guia este artigo: como se deslocar eticamente do saber sobre para a escuta com? Ou, dito de outro modo: como formar professores que compreendam a crítica epistêmica não como acúmulo de leitura ou domínio discursivo, mas como prática encarnada, situada, atravessada por implicações subjetivas e políticas?

Responder a essa pergunta exige habitar o desconforto. Reconhecer que os currículos de formação, muitas vezes, seguem operando sob lógicas eurocentradas, universalizantes e descoladas das realidades concretas dos sujeitos que formam. Exige também nomear que o epistemicídio — entendido aqui a partir das formulações de Santos (2010), Quijano (2005), Grosfoguel (2016) e Ballestrin (2013) — não é um evento do passado, mas um dispositivo ainda ativo que continua produzindo ausência, subalteridade e deslegitimação.

O campo da formação docente não está isento desse processo. Ao contrário: muitas vezes é nele que se consolidam os pactos da branquitude, os silenciamentos de classe e a exclusão de saberes dissidentes. Como mulher branca, situada no campo da educação e das práticas integrativas, reconheço que minha trajetória carrega privilégios que me permitiram transitar por espaços de produção de saber. Reconhecer esse lugar, no entanto, não basta. É preciso escutá-lo — e, mais que isso, colocá-lo em movimento. Não basta debater o racismo estrutural; é preciso me localizar dentro da estrutura. É nesse gesto de deslocamento que vejo a possibilidade de transformação.

A escuta, então, é aqui pensada como prática política. Não se trata de ouvir o outro apenas para confirmar uma postura empática, mas de permitir que o outro desestabilize as certezas que me constituem. Como propõem autoras como Donna Haraway (1995), Grada Kilomba (2019), Jeanne Favret-Saada (Siqueira, 2005) e Bell Hooks (2012), o saber precisa ser localizado, situado e sensível — não no sentido sentimental, mas na sua potência de afetar e de produzir responsabilidade.

Neste artigo, mobilizo os Estudos Culturais (Du Gay et al., 2013) não como um arcabouço teórico homogêneo, mas como um campo que oferece ferramentas para tensionar os essencialismos, deslocar o olhar e convocar a formação para além da crítica desimplicada. Três princípios serão especialmente retomados: a contextualização radical, que nos ensina que o saber não é neutro e está sempre situado historicamente e politicamente; a localização, que nos obriga a assumir um lugar de fala com responsabilidade; e o antiessencialismo, que desnaturaliza categorias como identidade, cultura e conhecimento.

Esses princípios, no entanto, não serão tratados aqui como conceitos estanques ou dogmáticos. Serão evocados como ferramentas de travessia — como convites a pensar a formação docente como um processo de escuta radical, de desestabilização e de reexistência. A aposta é que, ao articular essas chaves com práticas pedagógicas que valorizam o corpo, o território e a sensorialidade, seja possível construir caminhos para uma educação que, de fato, atravesse.

Assim, este artigo não busca oferecer respostas prontas ou metodologias aplicáveis. Busca, antes, partilhar inquietações e construir, junto ao leitor, uma travessia. Uma travessia que começa na pergunta e que só pode ser feita se nos deixarmos afetar por ela.

Porque, no fundo, formar professores é reaprender a escutar. E isso, sabemos, não se ensina em manuais. Mas talvez se ensine nas frestas — nos gestos, nos deslocamentos, nas presenças.

EPISTEMICÍDIO: O QUE SE CALA QUANDO SÓ SE DEBATE

Dizer que o conhecimento é poder já não é suficiente. É preciso dizer que o conhecimento, em sua forma dominante, é também um campo de disputa, uma tecnologia colonial e um mecanismo sofisticado de silenciamento. Quando se afirma que há um “epistemicídio” em curso, como formula Santos (2010), não se fala apenas de uma metáfora. Fala-se de um processo material, estrutural e histórico de exclusão, dominação e destruição sistemática de outros modos de saber — modos que não se alinham à racionalidade eurocentrada e ao modelo científico moderno ocidental.

Esse processo não ocorreu apenas durante a colonização formal. Ele persiste nas instituições que produzem, validam e disseminam conhecimento, inclusive — e talvez especialmente — nas universidades e escolas. É um apagamento que se opera não apenas por negação explícita, mas por omissão curricular, por representação distorcida, por inclusão subordinada. O epistemicídio não age apenas por ausência, mas também pela domesticação do que é incorporado como diferença tolerável.

A colonialidade do saber, como conceito forjado por Quijano (2005), é o que sustenta esse apagamento. Diferente da colonização histórica, a colonialidade não é um evento, mas uma estrutura. Ela se expressa na maneira como o conhecimento é produzido, classificado, distribuído e legitimado. Para Quijano, a colonialidade do poder reorganizou não apenas a economia e as relações sociais, mas também os padrões de produção de sentido. Nessa lógica, o conhecimento ocidental tornou-se sinônimo de conhecimento válido. Tudo que escapava a essa matriz — as oralidades, os saberes espirituais, os modos de vida indígena, os conhecimentos tradicionais, os afetos como método — foi reduzido à condição de mito, superstição, folclore ou ignorância.

Ballestrin (2013) ao dialogar com esse debate, nomeia como “eurocentrismo epistêmico” o processo de imposição de um pensamento único, que naturaliza a superioridade da razão europeia moderna e universaliza seus critérios como se fossem neutros. Segundo a autora, o eurocentrismo não se limita a um conjunto de conteúdos, mas é uma forma de organização do mundo que constrói os “outros” como atrasados, irracionais, perigosos ou exóticos. O resultado é a consolidação de um conhecimento que, ao se pretender universal, apaga os contextos, silencia os corpos e deslegitima outros modos de existência.

Nesse ponto, entra o conceito de racismo epistêmico, cunhado por autores como Grosfoguel (2016). Trata-se da racialização do próprio campo do saber: um processo em que não apenas os sujeitos racializados são excluídos da produção de conhecimento, mas também os saberes por eles produzidos são colocados à margem. Esse racismo, muitas vezes, opera sob a aparência da neutralidade, travestido de critérios de rigor, de objetividade e de método científico. Ele se manifesta, por exemplo, quando uma pesquisa sobre a cultura de um povo é considerada válida apenas se mediada por categorias ocidentais, ou quando o saber indígena é aceito desde que traduzido em linguagem acadêmica.

A esse respeito, Said (2007) nos oferece uma chave importante. Em *Orientalismo*, o autor analisa como o discurso acadêmico ocidental produziu o Oriente como um “outro” exótico, inferior e passivo — uma construção discursiva que serviu para justificar a colonização e a dominação. A crítica de Said revela como o saber científico é atravessado por relações de poder e como essas relações moldam o que pode ou não ser conhecido, ensinado e legitimado. O mesmo poderia ser dito das formas como o sistema educacional trata os saberes afro-brasileiros, indígenas, quilombolas, periféricos, feministas, transviados: todos eles seguem sendo tolerados apenas quando não ameaçam a estrutura da normatividade epistêmica.

Haraway (1995) ao propor a noção de “saberes localizados”, desestabiliza a pretensão de um saber neutro, desimplicado e universal. Para ela, todo conhecimento é situado: é produzido a partir de um corpo, de um território, de um tempo, de uma experiência. Saber não é, portanto, apenas uma operação cog-

nitiva; é também uma prática corporificada. E mais: assumir que todo saber é localizado é reconhecer que o que se apresenta como “neutro” é, na verdade, um saber que oculta sua posição privilegiada. Ou seja: a universalidade é, frequentemente, o nome que o privilégio dá a si mesmo.

A formação docente, historicamente, tem sido marcada por essa lógica. Ainda que em muitos contextos se fale sobre diversidade, desigualdade e justiça social, raramente se questiona a epistemologia que sustenta o que é ensinado, como é ensinado e quem ensina. O que se vê, muitas vezes, é a reprodução de uma crítica que não se implica — um discurso sobre o outro que não atravessa o corpo de quem o enuncia. Como lembra Spivak (2010), há uma diferença profunda entre falar sobre o outro e escutar com o outro. Quando a crítica não mobiliza um deslocamento ético-político, ela se torna parte do problema.

Essa crítica desimplicada alimenta o que Kilomba (2019) chama de “lugar da fala interditado”. O sujeito subalternizado precisa constantemente justificar sua presença, explicar sua dor, traduzir sua linguagem. Enquanto isso, o sujeito dominante permanece invisível, posicionado como norma, como universalidade. No contexto da formação docente, isso se manifesta de maneira aguda: futuros professores oriundos de contextos racializados ou periféricos são frequentemente os únicos convocados a falar de desigualdade, enquanto os demais mantêm-se protegidos pela abstração teórica.

Essa assimetria revela que a educação, quando descolada da escuta e da implicação, pode se tornar não um instrumento de emancipação, mas de reprodução da violência. É nesse ponto que a metáfora da pirâmide se torna fundamental. A base visível da diversidade é, muitas vezes, um simulacro. O que está no topo — a estrutura invisível que define o que vale como conhecimento — permanece intocado. E, mais do que isso, a própria formação dos professores continua sendo pautada por esse topo, ainda que se declare interessada na base.

Romper com essa lógica exige mais do que acrescentar autores “alternativos” às ementas. Exige uma descolonização profunda da escuta, da leitura e da escrita. Significa reconhecer que o conhecimento é sempre uma prática situada e, por isso mesmo, atravessada por poder. Significa também entender que saber não é apenas acúmulo, mas uma forma de estar no mundo — e que toda forma de saber carrega consigo efeitos de presença e de ausência.

Por isso, a pergunta que se impõe não é apenas “que saberes estão ausentes da formação docente?”, mas “que saberes foram ativamente apagados — e por quê?”. E mais: o que significa, para um professor, se responsabilizar por esse apagamento? Como ensinar sem reproduzir os silêncios que sustentam a história da educação no Brasil e na América Latina?

Talvez seja nesse ponto que a formação docente precise se tornar travessia. Travessia do conforto da neutralidade para o desconforto da escuta. Travessia do saber sobre para o saber com. Travessia do discurso para o corpo. Travessia do muro para a ponte. E, sobretudo, travessia do não saber como ausência para o não saber como abertura. Porque, como nos ensina Haraway (1995) “o saber parcial e situado é o mais forte tipo de objetividade que podemos esperar”.

A VIRADA DOS ESTUDOS CULTURAIS: DESLOCAR O OLHAR, ESCUTAR O CORPO

A formação de professores, quando pensada a partir dos Estudos Culturais, deixa de ser apenas um processo técnico de aquisição de métodos e conteúdos. Ela se transforma em um campo de disputas simbólicas, éticas e políticas, exigindo do sujeito docente um envolvimento que ultrapassa a esfera cognitiva e atinge sua maneira de estar no mundo. O que os Estudos Culturais oferecem à formação docente não é um novo conjunto de conteúdos, mas um convite à desnaturalização do saber, da cultura, da identidade e, principalmente, das formas como se aprende e se ensina a ensinar.

Essa “virada” epistemológica e metodológica, que se delineia nos estudos de Du Gay et al., Haraway, Spivak, Hooks e outros autores que pensam a cultura como um campo atravessado por relações de poder, permite deslocar o olhar da superfície do discurso para os modos de produção e circulação dos sentidos. A centralidade dessa virada está em três princípios que funcionam, aqui, como ferramentas de travessia: a contextualização radical, a localização e o antiessencialismo.

Contextualização radical: saber não é neutro

A contextualização radical implica reconhecer que todo conhecimento é produzido em um tempo, em um lugar e em um corpo. Como destaca Du Gay et al. (2013) e Hall (2016), a cultura não é um simples reflexo da realidade, mas um processo ativo de significação que se constrói em contextos específicos e sob disputas. Ensinar, portanto, nunca é um ato neutro. O conteúdo que se escolhe, o modo como se organiza a aula, as vozes que se autorizam a falar e as que se silenciam — tudo isso está atravessado por relações de poder.

A formação docente, nesse sentido, não pode se restringir à capacitação técnica. Ela deve incluir uma análise crítica dos contextos em que o conhecimento é produzido e aplicado. Isso significa perguntar: de onde vem este saber? A quem ele serve? O que ele silencia? Que modos de existência ele exclui ou exotiza?

Essa contextualização radical exige também um deslocamento da ideia de cultura como algo fixo, homogêneo e territorialmente delimitado. A cultura é, antes, o lugar onde o poder se manifesta e onde a identidade se negocia. Ensinar cultura, portanto, é ensinar conflito. É ensinar a leitura das camadas históricas que sustentam o presente. É ensinar a pensar com os pés no chão em que se pisa, mas os olhos atentos ao que se tenta ocultar.

Localização: saber é corpo, território e responsabilidade

A noção de saber localizado, como proposto por Haraway (1995) é central para essa virada. Ao invés de buscar uma objetividade desimplicada, a autora defende uma objetividade mais forte: aquela que reconhece sua própria parcialidade e responsabilidade. Para Haraway, todo saber é situado. E assumir essa situação é um gesto ético.

No campo da formação docente, isso significa que professores e professoras precisam se reconhecer como sujeitos históricos, atravessados por marcadores de classe, raça, gênero, território, religião,

sexualidade. Não se trata apenas de refletir sobre a posição social dos estudantes, mas de reconhecer a própria posição enquanto educadores. Onde estou quando ensino? Que história carrego no corpo? Que privilégios me foram dados e que silêncios me foram impostos?

Essa pergunta é especialmente urgente para sujeitos como eu, mulheres brancas que circulam em espaços acadêmicos e formativos com certa legitimidade social. Reconhecer que essa legitimidade é produto de uma história colonial é parte do trabalho ético da formação. Não basta dizer que o racismo existe: é preciso localizar-se dentro dele. Perguntar-se se o modo como ensino, como pesquiso, como ocupo o espaço, reforça ou tensiona as estruturas que sustentam o racismo.

A localização, nesse sentido, também desloca a ideia de universalidade do conhecimento. A educação não pode continuar sendo pensada como um espaço neutro de transmissão de verdades universais. Precisa ser compreendida como um campo de encontros entre corpos situados, entre saberes parciais, entre narrativas que se cruzam e se tensionam. E, principalmente, como um campo de escuta.

Antiessencialismo: desnaturalizar identidades, tensionar categorias

O antiessencialismo é o princípio que sustenta a ideia de que as identidades — de gênero, de raça, de classe, de nacionalidade — não são fixas, nem naturais, nem dadas. Elas são construções históricas, políticas e discursivas. Hall (2018) insiste que a identidade é sempre uma posição, uma articulação, um jogo de significações. Essa perspectiva é fundamental para a formação docente porque impede que as diferenças sejam tratadas como categorias estáticas e cristalizadas.

Na prática pedagógica, o antiessencialismo implica ensinar a pensar a diferença como processo, e não como dado. Isso significa, por exemplo, discutir o que significa ser “mulher” ou “negro” ou “indígena” em diferentes contextos históricos e sociais, sem reduzir essas categorias a estereótipos ou a identidades fixas. É ensinar a pensar a partir das fronteiras, dos cruzamentos, das intersecções.

Spivak (2010), ao perguntar “pode o subalterno falar?”, tensiona a própria ideia de representação. Ela nos lembra que, muitas vezes, mesmo quando falamos em nome do outro, estamos reinscrevendo o silenciamento. O desafio, então, não é apenas dar voz, mas escutar com. E, mais ainda, escutar sem apropriar. O antiessencialismo, nesse sentido, é também uma pedagogia da humildade: reconhecer que não sei, que não tenho todas as respostas, que minha leitura é limitada pelo lugar de onde falo.

Essa postura é profundamente transformadora para a formação docente. Ela desloca a lógica do professor como detentor do saber e convida à construção compartilhada de conhecimento. Também desafia as hierarquias entre teoria e prática, entre conhecimento acadêmico e saberes populares, entre o que é dito e o que é sentido. Ao recusar os essencialismos, abrimos espaço para que o ensino se torne travesia — e não imposição.

Travessia e escuta como responsabilidade ética

Se há uma pergunta que atravessa essa virada nos Estudos Culturais é: como você vai usar o seu poder? A formação docente não pode mais se eximir de responder a essa questão. Todo ato pedagógico é um ato de poder — não necessariamente autoritário, mas sempre situado. O que se ensina, como se ensina, com que vozes se constrói o currículo, quais corpos são legitimados na sala de aula — tudo isso é exercício de poder.

Hooks (2012) propõe uma pedagogia do engajamento, uma educação que parte do corpo, da emoção, da implicação. Para ela, ensinar é um ato erótico, no sentido mais profundo do termo: um ato de desejo por conexão, por mudança, por transformação. Não há ensino neutro. E, portanto, não pode haver formação sem responsabilidade.

Essa responsabilidade começa na escuta. Uma escuta que não é passiva, mas ativa, política, sensível. Uma escuta que se deixa afetar. Que permite que o outro desestabilize o que sei sobre mim mesma. Que convoca à revisão constante das certezas. Que transforma o ato de ensinar em um ato de abertura.

É nesse ponto que os Estudos Culturais deixam de ser apenas uma teoria e se tornam um método de implicação. Um convite a descer do lugar seguro da crítica para habitar o risco da presença. A olhar o outro não como objeto de análise, mas como interlocutor legítimo. A construir a formação docente como um processo vivo, inacabado, radicalmente situado.

Assim, a virada dos Estudos Culturais não é apenas uma mudança de conteúdos ou de autores de referência. É uma mudança de postura, de escuta, de compromisso. É o momento em que a formação deixa de ser técnica e se torna ética. Em que o saber deixa de ser instrumento e se torna presença. Em que o ensino deixa de ser muro — e se torna ponte.

O SABER COMO PONTE: ESCUTAR, SER AFETADO, SE IMPLICAR

Implicações pedagógicas de uma formação encarnada

Quando deslocamos o eixo da formação docente para a implicação ética e sensível com o conhecimento, deixamos de tratar a educação como mera transmissão de conteúdos e passamos a concebê-la como travessia. Esta travessia exige, antes de tudo, uma escuta radical — não apenas escutar o outro, mas escutar-se no encontro com o outro. Escutar o que em nós resiste, repete, silencia. Escutar como o saber nos atravessa e como o evitamos. É nesse terreno que o conhecimento se torna ponte: quando deixa de ser instrumento de controle e se torna convite ao encontro.

A metáfora da ponte só se realiza quando o conhecimento é corporificado. A crítica ao epistemicídio e à colonialidade do saber precisa encontrar seu eco na prática, nos gestos cotidianos, nas escolhas pedagógicas que constituem a formação docente. Aqui, escuta, afetação e implicação não são apenas palavras: são modos de estar no mundo. São movimentos que deslocam a neutralidade aparente do ensino para um compromisso com a vida, com o território e com as histórias que ali se inscrevem.

Ser afetado: uma disposição ética

Jeanne Favret-Saada (Siqueira, 2005), ao propor o conceito de “ser afetado”, nos convida a reconsiderar a maneira como nos aproximamos do outro — não apenas como quem observa, mas como quem é atravessado pelo encontro. No campo da docência, isso significa reconhecer que o outro não é um objeto a ser estudado, classificado ou empoderado, mas um sujeito com potência de transformar-nos. Ser afetado é aceitar que o contato com a diferença pode nos desestabilizar e, nessa desestabilização, abrir espaço para outro tipo de escuta e de ação.

Essa disposição ética exige vulnerabilidade. Na formação de professores, isso implica desconstruir o ideal do docente como figura de autoridade e controle. Ao contrário, requer assumir o “não sei” como ponto de partida — não como ausência de saber, mas como abertura para o inédito. Quando uma professora branca reconhece que não sente o racismo na pele, mas se compromete a investigar como sua branquitude molda seus gestos, suas práticas e sua escuta, ela está se permitindo ser afetada. Está permitindo que o corpo sinta, e não apenas que a mente compreenda.

Essa afetação não é passiva. Ela convoca responsabilidade. O que faço com o que escuto? Como transformo a escuta em deslocamento? Em prática? Em travessia?

Educação da atenção: escuta como método

Ingold (2016) propõe que a antropologia — e por extensão a formação — deve ser uma educação da atenção. Isso significa aprender a perceber os mundos que nos cercam, com seus ritmos, suas pausas, seus silêncios. É um convite a desacelerar a produção de sentido para escutar o que ainda não foi nomeado. Na formação docente, a atenção é método, é prática e é política.

Formar professores atentos é formar sujeitos que não respondem automaticamente aos estímulos do currículo ou às exigências da burocracia educacional. É formar pessoas capazes de perceber os microgestos da exclusão, os silêncios nos discursos, as ausências nos conteúdos. É desenvolver a sensibilidade para notar o que foi esquecido e o que não se deixou contar. É nesse campo que se torna possível romper com o pacto da branquitude — não como denúncia exterior, mas como responsabilidade íntima.

Como educadora branca, não basta que eu diga que a estrutura é racista. É preciso que eu perceba como essa estrutura se atualiza nos meus modos de ensinar, nos textos que escolho, nas imagens que trago para sala, nos exemplos que uso. A atenção é o primeiro passo da implicação.

Sensorialidade e escuta radical: corpo como território

Pereira (2023) ao propor a sensorialidade como uma ampliação do Circuito de Cultura, convidam-nos a pensar que o conhecimento não se dá apenas pela cognição, mas também pelos sentidos. O corpo aprende, sente, registra. Incorporar práticas sensoriais na formação docente é reconhecer que a aprendizagem é também estética, emocional, vibracional.

Essa perspectiva dialoga com a proposta de Hooks (2012), que defende uma pedagogia do envolvimento, uma pedagogia erótica, no sentido da presença afetiva e implicada. Ensinar é envolver-se. É colocar o corpo em relação. É permitir que o outro nos toque — não fisicamente, mas simbolicamente. É escutar com o corpo, com a pele, com o afeto.

Kilomba (2019) afirma que a escuta, quando radical, transforma. Mas essa transformação não é imediata. Ela exige que o corpo se mova, que a história se reorganize, que as verdades se desestabilizem. Por isso, práticas como rodas de conversa, narrativas de si, oficinas artísticas, meditações e práticas corporais não são acessórios da formação docente — são sua base. São nesses espaços que o saber se torna ponte, porque deixa de ser enunciado e passa a ser vivido.

Práticas de implicação: quando o saber se encarna

A implicação na formação docente exige metodologias que convoquem os sujeitos a se reconhecerem como parte do mundo que pretendem transformar. Uma dessas metodologias é a pesquisa-formação, que rompe com a dicotomia entre teoria e prática ao propor que os estudantes investiguem suas próprias realidades formativas. Não se trata apenas de relatar experiências, mas de fazer delas um campo de análise e de reconstrução crítica.

As narrativas de si, quando trabalhadas a partir da perspectiva interseccional (Akotirene & Ribeiro, 2023), permitem que os sujeitos compreendam como raça, gênero, classe e território se entrelaçam em suas trajetórias e moldam suas formas de aprender e de ensinar. Contar a própria história, nesse contexto, não é um ato narcísico, mas um gesto político. É reconhecer os marcadores que nos atravessam e os silêncios que nos foram impostos. É reexistir.

As rodas de conversa e práticas de escuta ativa também são fundamentais. São espaços de horizontalidade, onde o conhecimento não se organiza por autoridade, mas por presença. Ali, professores e estudantes compartilham dúvidas, inquietações, dores e descobertas. O saber, nessas rodas, circula. Vibra. Se desloca.

E, por fim, as práticas corporais — que podem incluir desde atividades somáticas até práticas meditativas — oferecem um campo de atenção plena ao corpo. Permitem que o conhecimento passe pela respiração, pelo toque, pelo movimento. E que os silêncios se revelem. O corpo fala, aprende, registra. E é no corpo que muitas vezes o epistemicídio se atualiza — quando sentimos que certos modos de existir não são bem-vindos. A formação encarnada é aquela que devolve ao corpo seu lugar de saber.

O saber como travessia

Transformar o saber em ponte exige coragem. Exige abandonar o conforto da crítica distante e mergulhar na escuta do que nos atravessa. Requer que o docente se reconheça como sujeito em formação — não apenas transmissor de conteúdos, mas presença que escuta, que se afeta, que se implica.

Essa travessia não é linear. Ela é feita de idas e vindas, de resistências e de silêncios, de descobertas e de perdas. Mas é nela que o conhecimento ganha potência de transformação. Quando o saber se torna

ponte, ele conecta o sujeito ao mundo. Conecta o pensamento à ação. Conecta o discurso à prática. Conecta o outro à possibilidade de também ser escutado.

A pedagogia que se propõe como travessia é aquela que começa no “não sei” e se move com responsabilidade. Que escuta sem apropriar. Que ensina com o corpo. Que reconhece no saber uma ferramenta de justiça — mas apenas quando este é vivido, implicado e situado.

Como professores e professoras, somos convocados a atravessar nossos próprios muros. A reconhecer que o conhecimento pode ser muro ou ponte — e que essa escolha é sempre ética. Quando escutamos, somos atravessados. E quando nos deixamos atravessar, começamos, de fato, a ensinar.

ENTRE TRAVESSIAS E REEXISTÊNCIAS: O QUE O CORPO APRENDE QUANDO ESCUTA?

Quando o saber deixa de ser posse e se torna travessia, a formação docente passa a ser atravessada por experiências que não cabem apenas na linguagem. A escuta, quando levada a sério, transforma-se em um gesto radical de reexistência. Escutar, aqui, não é apenas ouvir com atenção: é deixar-se deslocar. É permitir que os silêncios e os saberes historicamente negados atuem como forças vivas no processo formativo. Essa escuta convoca o corpo, convoca o território, convoca a ancestralidade.

Se até aqui discutimos como o epistemicídio opera apagamentos e exclusões, é hora de voltarmos os olhos para as potências que resistem – e reexistem – a esses apagamentos. Nas palavras de Kopenawa & Albert (2015) o mundo branco está doente porque perdeu a escuta dos xapiri, os espíritos da floresta que sussurram saberes invisíveis aos olhos da razão. Recuperar essa escuta é também curar a própria forma como pensamos o conhecimento. A reexistência, portanto, é uma forma de saber que nasce do corpo, da presença e da escuta ampliada.

Reexistência como gesto pedagógico

O conceito de reexistência, cunhado por autores indígenas, quilombolas e pensadores decoloniais, aponta para modos de viver e conhecer que afirmam a vida em territórios de morte. Segundo Bispo dos Santos (2023), reexistir é continuar sendo a partir de outras formas de produzir existência, saber, memória e história. No contexto da formação docente, reexistir é afirmar epistemologias que foram sistematicamente desautorizadas e transformar essa afirmação em prática pedagógica.

Não se trata apenas de reconhecer a diversidade de saberes como algo a ser incluído no currículo. Trata-se de permitir que esses saberes interpelem o próprio modo como o currículo é construído, como o conhecimento é validado, como a formação é conduzida. A reexistência é um movimento que inverte a lógica da inclusão: ela parte do centro e não das margens. Não pede passagem, mas constrói caminhos.

Fanon (1968), em *Os condenados da terra*, denuncia o processo colonial como um projeto de destruição da subjetividade do colonizado. Sua escrita intensa e cortante nos lembra que a colonialidade não se encerra com a independência formal dos países. Ela se atualiza nas instituições, nos sistemas de saber, nas práticas pedagógicas. Reexistir, nesse cenário, é um ato de descolonização do corpo e da

escuta. É deixar que o grito abafado do outro reverbere em nós, não como dado exótico, mas como verdade que nos compromete.

Corpo e invisível: epistemologias do sensível

A reexistência também exige uma revisão da epistemologia. Quando ouvimos os xapiri, como Kopenawa propõe, ou quando nos deixamos afetar pelas forças invisíveis que Favret-Saada descreve, somos chamados a considerar que o saber não está apenas nos livros, nas provas, nos artigos. O saber está nas cantigas, nas danças, nas folhas, nas presenças. Está nos modos como um corpo se move, se defende, se expressa. Está nos sonhos. (Kopenawa & Albert, 2015; Siqueira, 2005).

Orobitg (2022), ao trabalhar entre os indígenas pumé, nos mostra como o corpo é central para a produção de conhecimento. O corpo sonha, o corpo se desloca, o corpo sabe. E esse saber não é separado da coletividade. Não é o saber do indivíduo autônomo e racional, mas o saber do corpo em relação — com os outros, com os espíritos, com o território.

Para incorporar essa perspectiva na formação docente, é preciso desmontar a ideia de que só se aprende pela razão. É preciso abrir espaço para os saberes do corpo, da escuta e da experiência. É preciso considerar que o conhecimento pode vir de um canto, de uma dança, de uma cura, de uma memória compartilhada. A escuta se torna, então, um exercício de tradução entre mundos. Não para reduzir um ao outro, mas para sustentar o entre — o espaço de afetação mútua.

O que o corpo aprende quando escuta?

Essa pergunta desloca o foco da aprendizagem do conteúdo para a experiência. O que o corpo aprende quando escuta? Aprende que está implicado. Aprende que o conhecimento não é neutro. Aprende que há marcas, cicatrizes, ausências. Aprende que ensinar é também desfazer-se. Aprende que escutar pode ser mais pedagógico do que falar. Aprende que o silêncio é também um conteúdo.

Kilomba (2019) propõe a escrita como um lugar de cura e de reconstrução subjetiva. Sua escrita performativa revela que o trauma da colonialidade só pode ser curado quando é narrado — mas também quando é escutado com responsabilidade. A escuta pedagógica, nesse sentido, não é apenas escutar os alunos. É escutar a história. Escutar o território. Escutar a si. É permitir que o outro me mostre o que eu não quero ver.

Essa pedagogia da escuta implica rever a própria função do professor. Mais do que ensinar, o professor é convocado a criar condições para que a aprendizagem aconteça como atravessamento. Isso exige presença. Exige desaceleração. Exige práticas formativas que incluam silêncio, espera, pausa, ritual. A escuta pedagógica é também uma escuta do tempo.

Escutar o invisível, sustentar o entre

A escuta do invisível não é mística. É política. Quando Davi Kopenawa fala dos xapiri (Kopenawa & Albert, 2015), ele não está apenas defendendo uma espiritualidade. Está denunciando um mundo que se construiu negando a existência de outros mundos. Escutar o invisível, nesse contexto, é escutar o que a modernidade tentou silenciar. É abrir espaço para que as presenças negadas digam o que têm a dizer. E sustentar essa escuta.

Esse “entre” — esse espaço de tradução, de afetação, de não saber — é o lugar onde a formação docente precisa se instalar. Não para oferecer respostas, mas para sustentar perguntas. Não para oferecer soluções, mas para cultivar presença. Não para ensinar o que pensar, mas para ensinar a escutar o que ainda não se pode nomear.

A pedagogia da reexistência é uma pedagogia da escuta do entre. E é nesse entre que o corpo aprende. Aprende que pode não saber. Aprende que pode estar errado. Aprende que pode mudar. Aprende que a presença do outro é um espelho — não para reafirmar a identidade, mas para desfazê-la.

Reexistir na formação: o inacabado como potência

Formar professores, nesse cenário, é um exercício de incompletude. A formação nunca termina. Porque o mundo muda, porque o corpo muda, porque o outro muda. A escuta precisa ser constantemente refeita. Os saberes precisam ser atualizados — não por novas teorias, mas por novas presenças.

A reexistência não é um projeto curricular. É uma postura. É um compromisso ético com a vida. É um reconhecimento de que há saberes que não se deixam traduzir, mas que ainda assim precisam ser sustentados. É saber que nem tudo será compreendido — e que há beleza nisso.

Quando o corpo escuta, ele desaprende. Desaprende a controlar, a hierarquizar, a colonizar. E nesse desaprender, reaprende a ensinar.

Essa é a pedagogia que queremos afirmar: uma pedagogia do corpo, da escuta, da presença. Uma pedagogia que não apenas denuncia o epistemicídio, mas que convoca os saberes silenciados a atravessar a sala de aula. Uma pedagogia que não apenas fala sobre o outro, mas que se deixa tocar por ele. Que não apenas ensina, mas que aprende — o tempo todo — a reexistir.

E é nesse campo de travessias que se desenha a possibilidade de uma formação docente realmente transformadora. Não uma formação que instrui, mas uma formação que escuta. Que não ensina apenas a repetir, mas que convida a sentir. Que não forma apenas professores, mas sujeitos implicados na construção de mundos mais justos, mais plurais e mais vivos.

A pergunta “o que o corpo aprende quando escuta?” não tem uma resposta única. Mas é nesse movimento de perguntar que a pedagogia encontra sua força. E é na escuta do invisível que o conhecimento deixa de ser muro — e se torna travessia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – QUANDO O PROFESSOR TAMBÉM SE DEIXA ATRAVESSAR

A formação docente, quando atravessada por escutas éticas e deslocamentos sensíveis, deixa de ser um exercício técnico e passa a ser um gesto político. Ao longo deste artigo, buscamos tensionar os modos dominantes de produzir e validar conhecimento, localizando o epistemicídio como uma das expressões mais profundas da colonialidade do saber. Reconhecer esse processo implica não apenas revisitar a história da formação docente, mas também reposicionar nosso corpo, nossa escuta e nossa prática pedagógica diante dos muros que ainda se erguem entre o saber e a vida.

A metáfora do muro, que abre este texto, não diz respeito apenas ao sistema educacional, mas a uma forma de se relacionar com o conhecimento: hierárquica, excludente, seletiva. A contraposição da ponte não é romântica nem inocente. Trata-se de uma travessia tensa, muitas vezes desconfortável, que exige do professor uma escuta implicada, uma revisão constante de seus próprios privilégios e uma abertura real para o que ainda não sabe – e talvez nunca venha a saber plenamente.

A crítica ao epistemicídio, aos essencialismos e às hierarquizações do saber precisa ser acompanhada de uma reinvenção das práticas pedagógicas. Os Estudos Culturais oferecem caminhos potentes para isso ao nos lembrar que toda produção de conhecimento está atravessada por relações de poder, e que deslocar o olhar exige mais do que citar autores críticos: exige implicação, presença e escuta encarnada.

Como vimos, o saber não é apenas um conteúdo a ser transmitido, mas uma relação a ser construída. É nessa relação que se abre a possibilidade de formar professores que não apenas ensinem, mas que se deixem ensinar – por seus alunos, por seus territórios, por suas memórias, por suas próprias contradições. A escuta, nesse contexto, se revela como um dispositivo pedagógico central: escutar o que ainda não se sabe, escutar o que foi silenciado, escutar o que nos atravessa.

Assumir uma formação docente como prática de reexistência é assumir que o conhecimento pode ser outro. É afirmar que há saberes legítimos que não cabem na lógica acadêmica tradicional. É abrir espaço para a oralidade, para o corpo, para o silêncio, para o sonho, para a espiritualidade. É permitir que os mundos múltiplos que compõem a experiência brasileira – indígena, afro-brasileira, popular, periférica – tenham lugar não apenas no discurso, mas na escuta ativa do cotidiano escolar.

Essa pedagogia da escuta não busca neutralidade, mas sim responsabilidade. Ao perguntarmos “como você vai usar o seu poder?”, não estamos apenas convocando os professores a reconhecerem sua posição no mundo. Estamos pedindo que assumam uma ética de presença, uma política do sensível, uma pedagogia que transforme muros em pontes, não por idealismo, mas por necessidade.

Formar professores, portanto, é formar atravessamentos. É cultivar escutas. É reconhecer que a formação não é um ponto de chegada, mas um processo inacabado. E que é nesse inacabamento – nesse entre – que reside a força de uma educação verdadeiramente transformadora.

Termino com a frase que atravessou este texto: “**Não basta saber sobre as estruturas: é preciso atravessá-las.**” E atravessar, aqui, significa deixar-se afetar, rever seus silêncios, abrir mão do controle, sustentar

o incômodo e, sobretudo, escutar. Escutar o que o corpo diz, o que o território anuncia, o que o outro oferece como saber. Porque só assim o conhecimento deixa de ser muro – e se torna, enfim, travessia.

Nota de Conflito de Interesses: A autora declara não haver conflito de interesses, financiamento externo ou vínculos institucionais que interfiram na produção deste artigo.

REFERÊNCIAS

- Akotirene, C., & Ribeiro, D. (2023). *Interseccionalidade*. Jandaíra.
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 11, 89–117. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>
- Bispo dos Santos, A. (2023). *A terra dá, a terra quer*. Ubu Editora/Piseograma.
- Du Gay, P., Hall, S., Janes, L., Madsen, A. K., Mackay, H., & Negus, K. (2013). *Doing cultural studies: The story of the Sony Walkman* (2nd ed., M. Steele, Ed.). SAGE Publications.
- Fanon, F. (1968). *Os condenados da terra* (J. L. de Melo, Trad.). Editora Civilização Brasileira.
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: Racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25–49. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- Hall, S. (2018). Cultural studies and its theoretical legacies. In *Essential essays, volume 1* (pp. 71–99). Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9781478002413-006>
- Haraway, D. (1995). Saberes localizados: A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial (S. W. Maluf, Trad.). *Cadernos Pagu*, 5, 7–41. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>
- hooks, b. (2012). *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. WMF Martins Fontes.
- Ingold, T. (2016). Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. *Educação*, 39(3), 404–423. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.21690>
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Cobogó.
- Kopenawa, D., & Albert, B. (2015). *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami* (B. Perrone-Moisés, Trad.). Companhia das Letras.
- Orobitg, G. (2022). Para além do sonho e da vigília: O sonho ameríndio e a existência. *Revista de Antropologia*, 65(3), e185870. <https://doi.org/10.11606/1678-9857.ra.2022.206557>
- Pereira, F. L. (2023). *Estudos culturais em saúde e o evento da saúde sexual para ginecologistas, terapeutas tântricas e trabalhadoras sexuais* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas].
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 117–142). CLACSO. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf
- Said, E. W. (2007). *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente*. Companhia das Letras.
- Santos, B. de S. (2010). *Epistemologias do Sul* (M. P. Meneses, Org.). Cortez.
- Siqueira, P. (2005). “Ser afetado”, de Jeanne Favret-Saada. *Cadernos de Campo*, 13(13), 155–161. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v13i13p155-161>
- Sпивак, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar*. UFMG.