



CAPÍTULO 4

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMOCIONAIS E COLONIALIDADE DO AFETO: RELEITURAS VYGOTSKYANAS E DECOLONIAIS DAS NARRATIVAS DOCENTES SOBRE O RACISMO ESCOLAR

<https://doi.org/10.22533/at.ed.106172512124>

Clodoaldo Reis Azarias

Natan Reis Azarias

RESUMO: O presente capítulo analisa a inter-relação entre emoção, pedagogia e colonialidade no contexto educacional, a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e das pedagogias decoloniais. Fundamentado em Vygotsky, Wallon, Luria e Leontiev, o estudo comprehende a emoção como dimensão constitutiva do pensamento e da cultura, e não como elemento secundário do processo de ensino-aprendizagem. Realiza-se uma reanálise qualitativa de entrevistas docentes provenientes de pesquisa de mestrado (UNIOESTE, 2023), interpretadas sob o viés da colonialidade do afeto. Os resultados evidenciam que o racismo escolar se manifesta também como estrutura emocional, inscrita nos modos de sentir, falar e agir. A partir do diálogo entre Vygotsky, Freire, hooks e Walsh, propõe-se uma pedagogia da reexistência, em que a emoção se torna força de transformação e mediação cultural. O estudo reafirma que descolonizar a educação implica descolonizar os afetos, integrando razão e sensibilidade na construção de práticas educativas humanizadoras e críticas.

PALAVRAS-CHAVE: emoção; decolonialidade; Vygotsky; práticas pedagógicas; racismo escolar.

EMOTIONAL PEDAGOGICAL PRACTICES AND THE COLONIALITY OF AFFECT: VYGOTSKYAN AND DECOLONIAL REINTERPRETATIONS OF TEACHER NARRATIVES ON SCHOOL RACISM

ABSTRACT: This chapter analyzes the interrelationship between emotion, pedagogy, and coloniality within the educational context, based on the contributions of

historical-cultural psychology and decolonial pedagogies. Grounded in the works of Vygotsky, Wallon, Luria, and Leontiev, emotion is understood as a constitutive dimension of thought and culture rather than a secondary aspect of the teaching-learning process. A qualitative reanalysis was conducted using teachers' interviews from a master's research (UNIOESTE, 2023), interpreted through the lens of the coloniality of affect. The findings reveal that school racism also manifests as an emotional structure, inscribed in ways of feeling, speaking, and acting. Drawing on the dialogue between Vygotsky, Freire, hooks, and Walsh, the study proposes a pedagogy of re-existence, in which emotion becomes a force of transformation and cultural mediation. The research reinforces that decolonizing education also means decolonizing affects, integrating reason and sensibility in the construction of humanizing and critical educational practices.

KEYWORDS: emotion; decoloniality; Vygotsky; pedagogical practices; school racism.

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea é, simultaneamente, espaço de aprendizagem e de enfrentamento das feridas históricas deixadas pela colonialidade. Entre essas feridas, o racismo permanece como uma das expressões mais persistentes da desigualdade, projetando-se não apenas nas estruturas institucionais, mas também nas dimensões afetivas e simbólicas que compõem o cotidiano pedagógico.

Falar de emoção e prática docente, nesse contexto, implica reconhecer que ensinar é também lidar com as marcas invisíveis do poder, da exclusão e da dor social. Este capítulo integra uma trajetória de pesquisa iniciada no mestrado em Educação, aprofundada na perspectiva vygotskiana e decolonial. A reflexão aqui proposta reafirma que o futuro da educação brasileira depende da coragem de sentir, da ética de escutar e da esperança de transformar.

A presente reflexão propõe-se a revisitar o tema do racismo escolar sob uma perspectiva teórica e afetiva, articulando a psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky com as abordagens decoloniais de Aníbal Quijano, Catherine Walsh e bell hooks.

O ponto de partida desta análise é a constatação de que o afeto não é um mero elemento acessório do processo educativo, mas uma mediação cultural fundamental para a formação humana.

As emoções, entendidas como construções sociais e históricas, revelam o modo como os sujeitos internalizam e resistem às forças de dominação que permeiam o espaço escolar.

Em diálogo com Vygotsky (1998), comprehende-se que a emoção integra a dinâmica da consciência e da linguagem, mediando o desenvolvimento cognitivo

e social. Nessa perspectiva, o professor é mediador de afetos, criador de sentidos e promotor de experiências culturais que possibilitam à criança transformar-se e transformar o mundo.

Entretanto, quando a escola reproduz práticas coloniais, eurocêntricas e excludentes, esse potencial humanizador da emoção se converte em um campo de tensão, onde o medo, o silenciamento e o preconceito se sobrepõem à sensibilidade e à escuta.

O presente capítulo busca, assim, reinterpretar as narrativas docentes presentes na pesquisa de mestrado “Discriminação e Exclusão Racial Envolvendo Estudantes Negros: Compreensão de Professores de Colégio Público e Privado” (Azarias, 2023), à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia decolonial.

O objetivo é compreender como as emoções expressas nas falas de professores revelam a permanência de lógicas coloniais no fazer pedagógico e, ao mesmo tempo, indicar caminhos para uma pedagogia afetiva e libertadora.

Trata-se de um exercício hermenêutico que parte das falas docentes não apenas como testemunhos de experiências, mas como produções de sentido, nas quais o afeto se torna elemento de resistência.

A reinterpretação das entrevistas permite identificar a colonialidade do afeto, expressão que designa o modo como as emoções são capturadas por lógicas hierárquicas e racializadas, e, ao mesmo tempo, perceber os gestos pedagógicos que apontam para uma reexistência emocional e cultural.

Nessa perspectiva, a emoção é aqui tratada como campo político e epistêmico. Ao unir Vygotsky e Walsh, Freire e hooks, propõe-se pensar o afeto como linguagem de liberação, capaz de reconfigurar as relações entre educadores e educandos, e de transformar o espaço escolar em território de reconstrução da dignidade humana.

A escolha por revisitar as narrativas docentes como fonte de reinterpretação teórica reforça o compromisso com uma epistemologia encarnada, sensível e comprometida com a superação das estruturas coloniais que ainda configuram a escola brasileira.

Assim, este capítulo se inscreve no horizonte das pedagogias insurgentes e decoloniais, reconhecendo nas emoções e nos afetos não apenas categorias psicológicas, mas potências éticas, estéticas e políticas.

O propósito central é contribuir para a construção de uma prática pedagógica que ensine com empatia, dialogue com as diversidades e promova uma cultura escolar antirracista, onde o amor, a escuta e o reconhecimento se tornem fundamentos de um novo modo de educar.

Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo-interpretativo, que realiza reanálise de entrevistas do mestrado do autor (UNIOESTE, 2023) sobre discriminação e exclusão racial no contexto escolar, agora sob a lente da psicologia histórico-cultural e das pedagogias decoloniais.

A dissertação de origem adotou abordagem qualitativa com entrevista semiestruturada como técnica central, o que sustenta a coerência do reaproveitamento do corpus para um novo problema de pesquisa (emoção e mediação afetiva) com mudança de enquadre teórico.

Foram reanalisadas entrevistas com 10 docentes de dois colégios (um público e um privado) de Foz do Iguaçu/PR, conforme delineamento empírico do estudo original.

A pesquisa-base foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIOESTE, Parecer nº 5.510.435, nos termos da Resolução CNS/MS 510/2016; contou ainda com autorização do Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu/PR. No presente capítulo, as falas aparecem com sigilo e codificação (ex.: *Professora A, escola pública*), preservando anonimato e consentimento.

As transcrições foram relidas visando (a) identificar marcadores emocionais nas falas (medo, vergonha, impotência, coragem, cuidado); (b) mapear mediações afetivas associadas a práticas pedagógicas; (c) reconhecer indícios da colonialidade do afeto (silenciamentos, racionalidade hierarquizada); e (d) evidenciar gestos de reexistência (escuta, diálogo, currículo de pertencimento).

Para garantir espessura interpretativa, foram mobilizados princípios de triangulação e leitura contrastiva entre falas e contexto institucional (quando descrito na dissertação).

Empregou-se Análise de Conteúdo (Bardin), com três movimentos: pré-análise (leitura flutuante das transcrições), exploração (codificação temática) e tratamento/inferência (eixos interpretativos). As categorias a priori orientadoras foram: *emoção* (Vygotsky/Wallon), *mediação afetiva* (ZDP como zona de confiança), *colonialidade do afeto* (Quijano/Walsh) e *reexistência* (Walsh/hooks). Categorias emergentes foram incorporadas por saturação semântica.

A mudança de lente teórica pode realçar dimensões emocionais não exploradas no objetivo original; o recorte local (dois colégios) limita generalizações; a ausência de novos dados observacionais nesta etapa é mitigada pela profundidade interpretativa e pela robustez ética e metodológica do corpus aprovado.

EMOÇÃO, CULTURA E MEDIAÇÃO EM VYGOTSKY

A teoria histórico-cultural formulada por Lev S. Vygotsky constitui um dos marcos mais fecundos para compreender a relação entre emoção, pensamento e cultura no processo educativo. Longe de reduzir o desenvolvimento humano a uma sequência linear de estágios cognitivos, Vygotsky comprehende o sujeito como ser histórico e social, constituído nas interações mediadas pela linguagem, pelo trabalho e pelos afetos.

Nesse horizonte, a emoção não é um fenômeno secundário ou puramente biológico, mas uma função psíquica superior que participa ativamente da construção da consciência.

Para Vygotsky (1998), a emoção é inseparável da cognição, e ambas se formam na dinâmica social que estrutura as experiências humanas. A afetividade, portanto, é mediação: ela atravessa o pensamento, orienta as ações e dá sentido à aprendizagem.

Quando uma criança aprende, não apenas adquire informações, ela se transforma emocionalmente, incorporando novos modos de sentir e de se relacionar com o mundo. O processo educativo, assim, é sempre um processo de humanização.

Henri Wallon (1959), contemporâneo de Vygotsky, reforça essa concepção ao propor que a emoção é o ponto de partida do desenvolvimento da inteligência. Segundo ele, os sentimentos são expressões corporais e sociais que estabelecem os primeiros vínculos entre o sujeito e o outro.

O gesto, o olhar, a voz e o toque antecedem a palavra, constituindo uma linguagem afetiva que funda o pensamento simbólico. Sob essa ótica, o professor não é apenas transmissor de conteúdos, mas mediador das emoções que dão sentido ao aprender.

Alexander Luria (1981) e Alexei Leontiev (1978), ampliando o pensamento vygotskyano, demonstram que a emoção está ancorada na atividade consciente, integrando os processos neurológicos e culturais.

Para eles, a mente humana é produto de sistemas funcionais complexos, nos quais a linguagem, a memória e o afeto se articulam em uma rede simbólica. A emoção, portanto, é um fenômeno social e cultural, modelado pelas práticas e pelos valores que constituem a vida em sociedade.

Fernando González Rey (2003) retoma essa herança e propõe uma epistemologia da subjetividade em que a emoção é compreendida como construção simbólica e dialógica. Para o autor, as emoções são modos de produção de sentido, expressões do lugar que o sujeito ocupa no mundo e da forma como internaliza a experiência social.

Essa abordagem, articulada à psicologia histórico-cultural, oferece um quadro teórico privilegiado para compreender as emoções docentes não como reações

individuais, mas como expressões de contextos marcados por tensões históricas e culturais.

A partir dessas contribuições, é possível compreender que a emoção ocupa um papel central na mediação pedagógica. O professor, ao interagir com o aluno, cria um espaço de significação compartilhada, no qual o conhecimento se constrói em diálogo com os afetos.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito-chave da teoria vygotskyana, revela-se também como zona emocional: um território simbólico em que o sujeito aprende por meio do outro, movido pelo vínculo, pela confiança e pelo desejo de aprender.

No entanto, quando o ambiente escolar é atravessado por práticas de exclusão e discriminação racial, a ZDP é afetada, o medo, a vergonha e o silenciamento interrompem o fluxo de mediação afetiva que sustenta o aprendizado.

O racismo, nesse contexto, torna-se não apenas um problema ético e social, mas um obstáculo emocional e cognitivo, que impede o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Compreender a emoção como mediação cultural significa reconhecer que a escola não é apenas um espaço de transmissão de saberes, mas um campo de produção de subjetividades. Cada gesto pedagógico, uma correção, uma palavra, um olhar, carrega uma carga afetiva capaz de libertar ou reprimir, de incluir ou marginalizar.

Assim, a formação docente que ignora o papel das emoções corre o risco de reproduzir a colonialidade do afeto: uma estrutura emocional hierárquica que naturaliza o desprezo, o medo e a indiferença diante do outro.

A teoria histórico-cultural, ao valorizar o papel da mediação e da emoção, oferece um fundamento potente para repensar as práticas pedagógicas em chave decolonial.

Ela nos convida a compreender que a libertação não se dá apenas pelo conhecimento racional, mas também pela reconciliação afetiva com a própria humanidade. Ensinar, nesse sentido, é um ato de mediação cultural e emocional, uma prática de criação de sentido, em que o professor se torna construtor de vínculos, artesão da escuta e semeador de empatia.

DECOLONIALIDADE, AFETO E EDUCAÇÃO

Pensar a educação sob o prisma da decolonialidade é reconhecer que o processo formativo na América Latina foi construído a partir de uma matriz de poder que hierarquiza saberes, corpos e afetos.

Essa estrutura, definida por Aníbal Quijano (2000) como *colonialidade do poder*, extrapola o domínio econômico e político, adentrando o campo simbólico e emocional. A escola, nesse contexto, não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também um instrumento histórico de naturalização de valores eurocêntricos, que configuram o modo como os sujeitos sentem, pensam e se relacionam.

A *colonialidade do ser* (Maldonado-Torres, 2007) amplia essa compreensão ao evidenciar que a desumanização dos povos colonizados implicou também a negação de suas sensibilidades e espiritualidades. O processo colonial não apenas subjugou os corpos e os territórios, mas também reconfigurou o que se considera emoção legítima, amor aceitável, dor reconhecível.

Como observa Catherine Walsh (2013), a colonialidade instituiu uma hierarquia afetiva: as emoções associadas à racionalidade europeia, controle, disciplina, distanciamento, tornaram-se modelo universal, enquanto a afetividade dos povos africanos e indígenas foi lida como sinal de irracionalidade ou inferioridade.

A educação moderna herdou essa gramática emocional. Muitas práticas escolares, ainda hoje, reforçam a ideia de neutralidade afetiva, na qual o professor deve manter distância dos alunos e a emoção é tratada como obstáculo à aprendizagem.

Entretanto, essa suposta neutralidade mascara uma dimensão profundamente política: a negação do afeto como forma de controle. Como afirma bell hooks (1994), o amor foi exilado da pedagogia, transformando o ensino em exercício técnico e impessoal, afastado da vida. Retomar o afeto como categoria educativa é, portanto, um gesto de resistência.

Paulo Freire (1996) já havia antecipado essa crítica ao afirmar que não existe educação neutra, toda prática pedagógica é ato político. Ao valorizar o diálogo, a escuta e a amorosidade, Freire propõe uma pedagogia do encontro, na qual o ato de ensinar é também um ato de cuidar.

O diálogo, em sua perspectiva, é o espaço da humanização, e o amor, a condição ética do educador comprometido com a libertação. Ao ensinar com amor, o professor rompe com a lógica da opressão, transformando a relação pedagógica em território de confiança e esperança.

A afetividade, quando articulada à decolonialidade, revela seu potencial subversivo. Ela questiona os modos como as emoções foram colonizadas e como o sistema escolar reproduz desigualdades por meio de sensibilidades hierarquizadas.

Nesse sentido, falar em *colonialidade do afeto* é apontar para a necessidade de descolonizar não apenas o currículo, mas também o modo de sentir. É reconhecer

que as emoções são atravessadas por relações de poder e que a emancipação passa pelo resgate da sensibilidade como dimensão política da existência.

A proposta de uma *pedagogia decolonial dos afetos* supõe, portanto, uma ruptura com o modelo racionalista que fragmenta o ser humano. Educar torna-se, assim, um ato de recomposição, um esforço de reconectar corpo, mente e espírito, razão e emoção, individualidade e coletividade.

Walsh (2013) define essa prática como *reexistência*: um processo de reconstrução dos modos de ser e saber, no qual o afeto é força vital de resistência e recriação. Nessa direção, hooks (2019) propõe uma pedagogia engajada, fundada na integridade emocional do educador.

Ensinar, para ela, é um ato de coragem e vulnerabilidade, no qual o professor se permite sentir, compartilhar e reconhecer suas próprias feridas. Essa pedagogia do amor não é sentimentalismo, mas ética da presença, uma forma de estar com o outro, e não apenas diante do outro.

Ao mesmo tempo, Freire (1996) adverte que o amor pedagógico não exclui o rigor: amar, em sua concepção, é também exigir, orientar e acreditar na capacidade do outro de crescer.

A decolonialidade do afeto propõe, portanto, uma educação que reabilite a emoção como caminho de libertação. Isso implica reconhecer que a cura das feridas coloniais não virá apenas pela crítica teórica, mas pelo reencontro com os sentimentos reprimidos e as memórias silenciadas.

O afeto é, nesse sentido, um território político:lugar onde o sujeito pode reescrever sua própria história e construir novas formas de convivência. Em síntese, pensar o afeto a partir da decolonialidade é reconfigurar a própria ideia de humanidade. É afirmar que o conhecimento não é apenas racional, mas também sensível, e que a transformação social exige não só novas ideias, mas novas emoções.

Assim, ao unir Vygotsky, Freire, Walsh e hooks, delineia-se uma pedagogia que ensina com empatia, escuta e coragem, uma pedagogia em que sentir é também pensar e amar é também resistir.

REINTERPRETAÇÃO DAS NARRATIVAS DOCENTES

A reinterpretação das narrativas docentes utilizadas neste estudo baseia-se no material empírico coletado durante a pesquisa de mestrado “*Discriminação e Exclusão Racial Envolvendo Estudantes Negros: Compreensão de Professores de Colégio Público e Privado*” (Azarias, 2023), desenvolvida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Naquele trabalho, o foco central incidia sobre as percepções docentes acerca do racismo escolar e da exclusão de estudantes negros. No presente capítulo, as mesmas narrativas são revisitadas sob a lente teórica da psicologia histórico-cultural e das pedagogias decoloniais, com o intuito de compreender como as emoções e afetos atravessam as práticas e discursos dos professores.

Essa releitura possibilita identificar o que aqui se denomina *colonialidade do afeto*: a forma pela qual o racismo e as hierarquias coloniais se inscrevem nas sensibilidades docentes, estruturando emoções como medo, culpa, distanciamento ou silenciamento.

Os fragmentos de fala foram selecionados com base em seu potencial expressivo para revelar o modo como o racismo escolar é percebido, sentido e elaborado emocionalmente pelos educadores. A análise, orientada pelos pressupostos de Vygotsky (1998) e González Rey (2003), considera que as emoções não são estados internos, mas produções simbólicas que emergem nas interações sociais.

Em uma das entrevistas, uma professora de escola pública reconhece que a questão racial é raramente discutida na instituição, “*A escola não reconheceu ou reconhece e não sabe lidar com a presença do preconceito e da discriminação.*” (*Professora A, escola pública*).

Essa fala expressa mais do que uma constatação institucional: revela uma emoção coletiva de impotência e silenciamento. À luz de Vygotsky, o silêncio não é ausência de emoção, mas forma de mediação cultural, o produto de um contexto em que determinadas sensibilidades são reprimidas. A não fala do racismo é, portanto, uma emoção socialmente produzida: o medo de tocar na ferida colonial.

Na perspectiva de González Rey (2003), o discurso emocional da professora traduz uma subjetividade tensionada entre o reconhecimento da injustiça e a impossibilidade de agir.

Tal contradição caracteriza o que poderíamos denominar de *emoção colonizada*, isto é, um sentir moldado pela estrutura de poder que regula o que pode ou não ser sentido no espaço escolar. Outra docente, atuante em instituição privada, declara, “*Não é que não haja racismo, é que ele aparece nas entrelinhas: em piadinhas, apelidos, risadas. Às vezes a gente até ri junto, para não parecer chata ou exagerada,*” (*Professora B, escola privada*).

O riso, nesse contexto, aparece como mecanismo emocional de defesa, uma forma de adaptação à colonialidade do convívio. Essa fala revela o quanto as emoções cumprem papel ambíguo: podem tanto perpetuar quanto resistir às formas de opressão.

Em termos vygotskyanos, essa ambiguidade ilustra a natureza mediada das emoções: o riso não é simples reação, mas resposta social aprendida. Na colonialidade do afeto, o riso torna-se estratégia de sobrevivência — ele disfarça a dor para manter o vínculo social.

Entretanto, quando analisado sob a ótica de Freire (1996) e hooks (1994), esse mesmo gesto pode ser resignificado pedagogicamente: transformar o desconforto em diálogo, a vergonha em consciência, e o medo em coragem de enfrentamento.

Há também nas narrativas docentes a presença de emoções que desafiam o sistema colonial. Uma professora relata, [...] *eu comecei a trabalhar com histórias africanas nas rodas de leitura. No começo, alguns estranharam, mas depois os alunos começaram a se ver, se reconhecer e participar mais,* (Professora C, escola pública).

Essa fala evidencia um movimento de reexistência pedagógica, em que o afeto atua como força transformadora. Ao introduzir narrativas africanas no cotidiano escolar, a docente amplia o repertório simbólico das crianças e, com isso, descoloniza a própria emoção.

Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento humano se dá pela internalização de experiências mediadas culturalmente. Nesse sentido, quando o professor media novas formas de sentir, alegria, orgulho, pertencimento, ele rompe com a estrutura emocional imposta pela colonialidade. A emoção, então, deixa de ser apenas sintoma e passa a ser instrumento de emancipação.

Essa mesma lógica está presente em Walsh (2013), quando defende a ideia de *pedagogias insurgentes*, capazes de resistir às lógicas hegemônicas por meio da valorização dos afetos, da espiritualidade e da ancestralidade. A professora C encarna essa pedagogia ao fazer do amor uma prática curricular: o afeto torna-se ação política, materializada no ato de narrar e valorizar outras histórias.

Por fim, um professor sintetiza o dilema emocional vivido por muitos educadores, [...] *a gente quer falar sobre racismo, mas às vezes se sente travado. Falta preparo, mas também falta coragem,* (Professor D, escola privada).

Essa confissão explicita o lugar do afeto no enfrentamento da colonialidade: é o medo que paralisa, e a coragem que educa. Em termos vygotskyanos, a coragem é também uma função psicológica superior, expressão de consciência e vontade mediadas socialmente.⁴

Quando hooks (2019) fala do *ensinar como ato de coragem*, ela se refere exatamente a essa disposição emocional de se expor, errar e aprender junto. O professor D, ao reconhecer sua limitação, já inicia um processo de superação da emoção colonizada.

Essa autopercepção é o primeiro passo para a construção de uma emoção crítica, capaz de romper o círculo da inércia e promover práticas pedagógicas emocionalmente conscientes.

As narrativas docentes revelam que o racismo escolar não é apenas problema de conteúdo, mas também de sentimento. As emoções se tornaram terreno de disputa: entre o medo e a coragem, o silêncio e o diálogo, a indiferença e o cuidado.

A releitura vygotskiana e decolonial dessas falas permite compreender que as práticas pedagógicas emocionais são espaços de resistência simbólica. Ao acolher o afeto como mediação, o professor rompe com a lógica colonial que separa razão e emoção, teoria e sensibilidade.

Assim, o enfrentamento ao racismo na escola exige também uma *descolonização do sentir*, um processo em que o amor, a empatia e a escuta tornam-se instrumentos pedagógicos de liberação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das narrativas docentes, à luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky e das pedagogias decoloniais, evidencia que a educação é um território de disputas não apenas epistemológicas, mas também emocionais.

A colonialidade, em suas múltiplas expressões, inscreve-se no sentir, naturalizando afetos de medo, indiferença e silenciamento. Romper com essa estrutura implica reconhecer que a emoção é parte essencial da luta por justiça cognitiva e social.

As falas dos professores analisados revelam que o racismo escolar não é apenas uma questão institucional, mas também afetiva: ele atravessa as sensibilidades e define o que pode ou não ser sentido, dito e enfrentado na escola.

Essa constatação reforça a necessidade de compreender as emoções como instrumentos de mediação cultural, capazes de revelar tanto as tensões quanto as possibilidades de transformação do cotidiano pedagógico.

Ao retomar Vygotsky, comprehende-se que o processo educativo se constrói no encontro entre sujeitos, mediado pela linguagem, pela cultura e pelo afeto. A Zona de Desenvolvimento Proximal, nesse contexto, pode ser interpretada como um espaço de confiança, escuta e empatia, um lugar em que o professor, enquanto mediador cultural e emocional, ajuda o aluno a ultrapassar não apenas barreiras cognitivas, mas também feridas históricas.

Em diálogo com Freire, hooks e Walsh, percebe-se que educar com afeto é um ato político e de resistência. O amor, entendido como compromisso ético com

a humanidade do outro, transforma-se em ferramenta de reexistência frente às violências simbólicas da colonialidade.

O afeto não se opõe à razão, mas a completa, abrindo caminho para uma racionalidade sensível, dialógica e libertadora. As práticas pedagógicas emocionais, portanto, não se reduzem a estratégias didáticas; elas são práxis transformadoras.

Ao criar espaços para que alunos e professores expressem sentimentos, memórias e identidades, a escola se converte em território de cura coletiva — lugar onde a escuta, a palavra e o cuidado se tornam formas de reeducar o olhar sobre o outro e sobre si mesmo.

O diálogo entre emoção e decolonialidade propõe uma nova ética educativa: a ética do encontro, em que ensinar é também aprender a sentir de modo justo e solidário. Essa ética se materializa quando o professor assume a coragem de romper o silêncio, reconhecer seus próprios limites e agir com empatia diante da dor alheia.

Conclui-se, assim, que descolonizar a educação implica também descolonizar os afetos. É necessário romper com a racionalidade fria herdada do projeto moderno e reabilitar a emoção como dimensão política e epistemológica do ato educativo.

A libertação dos povos latino-americanos, e, em especial, das infâncias negras e periféricas, passa pela construção de uma pedagogia que une razão e sentimento, ciência e espiritualidade, corpo e palavra.

A emoção, compreendida como potência criadora, torna-se o fio condutor de uma pedagogia de reexistência. Em cada gesto de amor pedagógico, em cada palavra que acolhe e em cada silêncio que escuta, manifesta-se a possibilidade de uma nova escola, uma escola que ensina com o coração desperto e com a consciência crítica do seu tempo.

Este estudo, além de interpretativo, assume caráter colaborativo e propositivo, ao convidar educadores, gestores e comunidades escolares a construírem coletivamente práticas pedagógicas emocionais que transcendam o individual e fortaleçam a dimensão comunitária da educação.

Propõe-se a criação de espaços institucionais de diálogo afetivo, formação docente continuada com base na escuta e na empatia, e currículos interculturais que integrem saberes ancestrais e experiências locais.

Assim, a educação é compreendida como ação partilhada, processo vivo de humanização e reconstrução de vínculos, uma pedagogia do encontro em que sentir, pensar e agir se tornam expressões de resistência e esperança coletiva.

REFERÊNCIAS

- AZARIAS, Clodoaldo Reis. PRIOTTO, Elis Palma. Discriminação e exclusão racial envolvendo estudantes negros: compreensão de professores de colégio público e privado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2023.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2003.
- HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. Rio de Janeiro: Elefante, 2019.
- LEONTIEV, Alexei N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da linguagem na criança. São Paulo: Ícone, 1981.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 127–167.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 107–130.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1959.