


**A CONVERGÊNCIA ENTRE OS ENSINAMENTOS DE PAULO FREIRE E OS
PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DECOLONIAL: CAMINHOS PARA A
EMANCIPAÇÃO E RESISTÊNCIA AO COLONIALISMO EDUCACIONAL**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n2-024>

Data de submissão: 04/01/2025

Data de publicação: 04/02/2025

Antônio Nacílio Sousa dos Santos

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

José Neto de Oliveira Felipe

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

Douglas Luiz de Oliveira Moura

Doutorando em Psicologia
Universidade federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Angra dos Reis, Rio de Janeiro – Brasil.
E-mail: douglasmourapbi@ufrj.br

Waldyr Barcellos Júnior

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

Carmem Lúcia Costal Amaral

Doutora em Química
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)
São Paulo, São Paulo – Brasil.
E-mail: carmem.amaral@cruzeirosul.com.br

Marcelo Penteado de Toledo

Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)
São Paulo, São Paulo – Brasil.
E-mail: mtoledo@cs.cruzeirosul.edu.br

Margareth Polido Pires

Doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)
São Paulo, São Paulo – Brasil.
E-mail: margareth.pires@cs.cruzeirosul.edu.br

Joner Ney Vieira da Silva

Mestre em Ensino de Física
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Mãe do Rio, Pará – Brasil
E-mail: jonerney@gmail.com

Antonia Pedrosa Vieira

Mestrando em Educação
Universidade Federal de Roraima (UFRR)
Boa Vista, Roraima – Brasil.
E-mail: pedrosaantonia21@gmail.com

Edicleuma de Oliveira Souza

Mestranda em Ensino (PPGEN)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Riacho de Santana, Bahia – Brasil
E-mail edicleumaosouza@gmail.com

Jéssica Adryane Santos Santana

Mestranda em Educação Física
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
Januária, Minas Gerais – Brasil.
E-mail: jessica.santana@educacao.mg.gov.br

Francismara Gomes de Sousa

Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Cabedelo, Paraíba – Brasil.
E-mail: maras719@gmail.com

Roberta Bellillo Jardim

Doutoranda em Ciências da Educação
Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS)
Brasília, Distrito Federal – Brasil.
E-mail: robertabellillo@gmail.com

Max Moreira Gomes

Mestrando em Educação
Universidade Estadual de Roraima/Instituto Federal de Roraima (UERR/IFRR)
Boa Vista, Roraima – Brasil.
E-mail: moreiramax8@gmail.com

Katiuscia Moreira Melo

Mestranda em Educação
Universidade Estadual de Roraima/Instituto Federal de Roraima (UERR/IFRR)
Boa Vista, Roraima – Brasil.
E-mail: katiuscia.melomelo@gmail.com

RESUMO

Este estudo investiga a convergência entre os princípios desenvolvidos por Paulo Freire ao longo de sua trajetória como teórico da educação e os fundamentos que caracterizam a educação decolonial. Reconhecemos que o educador Paulo Freire sempre esteve comprometido com a educação das populações menos favorecidas social, econômica e culturalmente. Além disso, ele procurou implementar modelos educacionais que visavam superar a hierarquia na sala de aula, criticando a “educação bancária” e colocando no centro das discussões pedagógicas as vivências e experiências subjetivas de educandos e educadores. Nesse sentido, Freire buscava transcender uma educação “coisificada”, indo além do capital, com o objetivo de promover a emancipação social. Diante disso, questionamos: como os princípios freirianos convergem com os da educação decolonial? Para responder a essa questão, utilizamos teoricamente obras de Paulo Freire, como “Educação como prática da liberdade” (1967), “Pedagogia do Oprimido” (1974), “Conscientização” (1979), “Pedagogia da Indignação” (2000) e “Pedagogia da Autonomia” (2011), bem como literatura sobre educação decolonial. Metodologicamente, adotamos uma abordagem qualitativa, fundamentada nas contribuições de Haguette (1995) e Minayo (2001), e realizamos uma pesquisa bibliográfica conforme orientações de Gil (1999), empregando uma análise compreensiva inspirada em Weber. Concluímos que os princípios freirianos e decoloniais convergem na medida em que ambos promovem uma educação libertadora, crítica e comprometida com a transformação social, valorizando os saberes e as culturas dos oprimidos e buscando superar as estruturas de poder impostas pelo colonialismo.

Palavras-chave: Educação Decolonial. Paulo Freire. Emancipação Social. Educação Libertadora.

1 INTRODUÇÃO

1.1 EDUCAÇÃO DECOLONIAL E PEDAGOGIA FREIREANA: CONVERGÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA

A criação de uma educação voltada para os sujeitos que fazem parte do contexto exige uma ruptura com o modelo tradicional, que historicamente esteve vinculado a uma lógica eurocêntrica e hierárquica do conhecimento. Paulo Freire criticava essa estrutura ao afirmar que “[...] a educação bancária, ao tentar manter a imobilidade dos educandos, transforma-os em recipientes vazios a serem preenchidos com a ideologia dominante” (Freire, 1974, p. 68). Assim, a educação que se propõe crítica e libertadora deve considerar os sujeitos em sua totalidade, reconhecendo seus saberes e experiências como centrais para o processo de aprendizagem. Essa perspectiva se alinha ao pensamento decolonial, que busca dismantlar as estruturas de poder e conhecimento impostas pelo colonialismo, promovendo uma educação pautada no diálogo e na valorização da diversidade epistemológica. Como reforça Boaventura de Sousa Santos, “[...] o conhecimento válido não é apenas aquele que segue os parâmetros científicos ocidentais, mas também aquele que emerge das experiências dos grupos historicamente marginalizados” (Santos, 2009, p. 23).

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera (Santos, 2007, p. 23).

A educação decolonial emerge como uma resposta à colonialidade do saber, que impõe um modelo homogêneo de conhecimento e invalida saberes locais e ancestrais. Segundo Quijano (2015), “[...] o eurocentrismo não é apenas uma perspectiva cognitiva dos europeus, mas uma imposição hegemônica que naturaliza a experiência dos indivíduos e os impede de questionar essa estrutura” (p. 85). A pedagogia freireana e a educação decolonial convergem na valorização dos saberes historicamente subalternizados, promovendo uma educação enraizada nas vivências dos sujeitos. Ao enfatizar a importância do diálogo e da problematização, Freire reforça a necessidade de uma educação que não apenas informe, mas que também forme cidadãos críticos e engajados na transformação da realidade. Nesse sentido, a abordagem de Walsh (2006) destaca que “[...] a interculturalidade crítica deve ser entendida como um projeto político de resistência e reconstrução, não apenas como um reconhecimento da diversidade” (p. 38).

A educação decolonial e a pedagogia freireana não são formas herméticas de se pensar a educação. Elas não se circunscrevem apenas aos círculos universitários. Pelo contrário, buscam, antes de tudo, disputar o senso comum, as formas pelas quais os sujeitos sociais dão inteligibilidade às suas práticas sociais e culturais. Assim, tais pensamentos procuram se instalar no cotidiano, nas vivências e na cultura das pessoas. Para Freire, a educação é uma prática de liberdade, e como tal, deve possibilitar que os sujeitos sejam agentes de sua própria história. A interculturalidade significa um processo dinâmico que envolve permanente relação, comunicação e aprendizagem entre culturas, considerando legitimidade mútua, simetria e igualdade, bem como um intercâmbio que se constrói entre pessoas, saberes e práticas culturalmente diferentes. Assim, a interculturalidade requer tanto espaço de negociação e de tradução, desvelando assimetrias sociais, econômicas e políticas quantas relações de poder que precisam ser reconhecidas e confrontadas (Walsh, 2001, p. 10).

Nesse sentido, a construção de um currículo que integre os saberes dos povos originários, das comunidades quilombolas e das periferias urbanas é fundamental para uma educação verdadeiramente emancipadora. Conforme pontuam Walsh (2021), “[...] a educação decolonial e a pedagogia freireana não se circunscrevem apenas aos círculos universitários; pelo contrário, buscam disputar o senso comum e as formas pelas quais os sujeitos sociais dão inteligibilidade às suas práticas culturais” (p. 10). Esse modelo educacional propõe o rompimento com a dicotomia entre educador e educando, possibilitando uma troca contínua e significativa de saberes que contribua para a construção de um pensamento crítico coletivo. Como enfatiza Paulo Freire, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25).

A implementação de uma educação que respeite e valorize os sujeitos do contexto em que estão inseridos exige políticas públicas comprometidas com a justiça social e a superação das desigualdades educacionais. Como enfatiza Walsh (2001), “[...] a interculturalidade requer tanto espaço de negociação e de tradução quanto o reconhecimento e o enfrentamento das relações de poder que perpetuam a colonialidade” (p. 10). Dessa forma, para que a educação se torne um instrumento de emancipação, é necessário que ela esteja enraizada nos saberes, nas lutas e nas resistências dos povos historicamente marginalizados, construindo caminhos para uma sociedade democrática. Como pontua Freire, “[...] a educação não pode ser neutra; ela é um ato político e deve estar a serviço da transformação da realidade” (Freire, 1967, p. 101).

Abarcar as políticas públicas na formação docente é indispensável no trato da profissionalização docente, tanto que os poucos componentes curriculares, das licenciaturas, que evidenciam nas emendas os conteúdos das políticas são negligenciados pela maioria dos educandos. Então, provoco: “qual a minha perspectiva de sociedade na condição de educador ou educadora?”. Inquietar a nossa identidade docente é algo fundamental para continuar a busca pelo forjar do nosso corpo-território. Um corpo-território pautado na aversão às políticas públicas tende a não saber utilizar a sua condição de protagonista da sua própria história, tende-se a priorizar a anestesia do corpo-território. Desperdiça a potencialidade em criticar e viver um mundo com perspectivas democráticas e de garantias à diversidade e igualdade perante as diferenças (Miranda, 2021, p. 88).

O objeto de estudo desta pesquisa se concentra na convergência entre a pedagogia freireana e a educação decolonial, investigando como ambas compartilham princípios fundamentais para a construção de uma educação crítica e libertadora. Paulo Freire, em sua obra, destaca que “[...] a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 2011, p. 21). Dessa forma, compreender a interseção entre essas duas correntes teóricas permite identificar práticas pedagógicas que rompam com a colonialidade do saber, promovendo uma aprendizagem que valorize os conhecimentos dos grupos historicamente marginalizados. A pesquisa busca demonstrar que tanto Freire quanto os teóricos da decolonialidade enfatizam a necessidade de uma educação construída a partir das experiências e dos contextos dos educandos, garantindo uma formação verdadeiramente democrática e emancipatória.

Os objetivos desta pesquisa incluem analisar as contribuições da pedagogia freireana para a educação decolonial, identificar estratégias pedagógicas que possibilitem a valorização de saberes locais e compreender como a interculturalidade crítica pode ser incorporada ao ambiente educacional. Segundo Walsh (2001), “[...] a interculturalidade significa um processo dinâmico que envolve permanente relação, comunicação e aprendizagem entre culturas, considerando legitimidade mútua, simetria e igualdade, bem como um intercâmbio que se constrói entre pessoas, saberes e práticas culturalmente diferentes” (p. 10). Essa perspectiva reforça a importância de um currículo que promova o diálogo entre diferentes epistemologias, desafiando as hierarquias impostas pelo modelo eurocêntrico e incentivando a construção de conhecimentos que reflitam a realidade dos educandos.

Neste texto propomos que existe uma maneira de resistir ao modelo imperante, trazendo o conceito de ‘interculturalidade’ para o espaço escolar. Esse conceito anti-hegemônico nasce das discussões políticas dos movimentos sociais latino-americanos e luta por uma ação de transformação do problema. Epistemologicamente, a interculturalidade significa redefinir as relações entre a sociedade e as culturas, de acordo com Walsh (1998): “**A interculturalidade¹** (*grifo nosso*) tenta quebrar com a hegemonia da cultura dominante sobre a subordinada, fortalecendo as identidades tradicionalmente excluídas para construir, no cotidiano, uma coexistência de respeito e legitimidade entre todos os grupos da sociedade”. Esse conceito vai além da escola, posicionando-se em um espaço de luta social que busca garantir a transformação da ordem hegemônica social. Na interculturalidade crítica, são reconhecidas condições assimétricas de poder, destacando o conflito educacional como local de geração de resistência: quebra o modelo de educação bancária e promove práticas de resistência contra-

¹ A interculturalidade é um conceito fundamental para a construção de uma educação crítica e inclusiva, pois busca estabelecer um diálogo equitativo entre diferentes culturas, reconhecendo e valorizando os saberes historicamente marginalizados. Essa perspectiva rompe com a lógica eurocêntrica e hierárquica do conhecimento, promovendo um ensino que respeita as múltiplas epistemologias presentes na sociedade. Como destaca Walsh (2001), “[...] a interculturalidade significa um processo dinâmico que envolve permanente relação, comunicação e aprendizagem entre culturas, considerando legitimidade mútua, simetria e igualdade” (p. 10). Dessa forma, a interculturalidade não se restringe ao reconhecimento da diversidade, mas implica um compromisso político e pedagógico de superação das desigualdades estruturais, promovendo espaços educacionais mais democráticos e representativos das diversas identidades culturais. Ver referências.

hegemônica, transformando a prática educacional e superando os mecanismos de reprodução dos padrões da cultura dominante (Velez, 2006, p. 107).

A pesquisa é orientada pela seguinte pergunta de partida: de que maneira os princípios da pedagogia freireana convergem com os fundamentos da educação decolonial? Essa questão busca elucidar como ambas as abordagens se inter-relacionam na construção de uma educação voltada para a emancipação social. Freire argumenta que “[...] nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um ‘tratamento’ humanitarista” (Freire, 1974, p. 43). Dessa forma, a pesquisa se propõe a examinar como a educação pode atuar na desconstrução das desigualdades estruturais, proporcionando uma aprendizagem que reconheça a diversidade cultural e epistemológica dos sujeitos.

A relevância desta pesquisa se fundamenta na necessidade de repensar o modelo educacional vigente, considerando que a colonialidade do saber² ainda perpetua exclusões e desigualdades. Ao propor uma abordagem que valorize os saberes dos povos tradicionais, das comunidades quilombolas e dos movimentos sociais, esta pesquisa contribui para a construção de uma educação menos injusta. Como destaca Boaventura de Sousa Santos, “[...] o conhecimento válido não é apenas aquele que segue os parâmetros científicos ocidentais, mas também aquele que emerge das experiências dos grupos historicamente marginalizados” (Santos, 2009, p. 23).

2 A PESQUISA QUALITATIVA E BIBLIOGRÁFICA NO CAMPO EDUCACIONAL: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E A ANÁLISE COMPREENSIVA

A pesquisa qualitativa desempenha um papel fundamental no campo educacional, pois permite compreender as dinâmicas sociais, culturais e subjetivas que permeiam os processos de ensino e aprendizagem. Diferentemente dos métodos quantitativos, que buscam generalizações a partir de dados numéricos, a pesquisa qualitativa valoriza a profundidade da análise e a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Como destaca Minayo (2007), “[...] a pesquisa

² A colonialidade do saber refere-se à imposição de um modelo eurocêntrico de conhecimento que marginaliza e desqualifica outras formas de saberes, como os produzidos por povos indígenas, africanos e comunidades tradicionais. Esse conceito, desenvolvido por Aníbal Quijano, destaca como o colonialismo não se restringiu à dominação política e econômica, mas também se perpetuou na esfera do conhecimento, estabelecendo uma hierarquia epistêmica que desvaloriza conhecimentos não ocidentais. Segundo Quijano (2015), “[...] o eurocentrismo não é apenas uma perspectiva cognitiva dos europeus, mas uma imposição hegemônica que naturaliza a experiência dos indivíduos e os impede de questionar essa estrutura” (p. 85). Dessa forma, a colonialidade do saber continua operando nos currículos escolares e nas instituições acadêmicas, mantendo a hegemonia do pensamento ocidental e silenciando outras epistemologias. A superação dessa lógica exige um processo de descolonização do conhecimento, que reconheça e valorize os saberes ancestrais, comunitários e locais como formas legítimas de produção do conhecimento. Ver: QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2015. p. 227-278.

qualitativa é especialmente útil quando se trata de compreender fenômenos complexos, que não podem ser reduzidos a variáveis mensuráveis” (p. 14). Dessa forma, essa abordagem é essencial para explorar as relações interpessoais, as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados por educadores e estudantes.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 2007, p. 21).

Além disso, a pesquisa qualitativa permite um olhar mais aprofundado sobre as realidades educacionais, proporcionando um entendimento mais próximo das experiências e narrativas dos participantes. Como afirma Gil (2008), “[...] a pesquisa social, sobretudo em sua vertente qualitativa, possibilita a análise de fenômenos educacionais a partir da interação entre os sujeitos e do contexto em que estão inseridos” (p. 26). Isso significa que a pesquisa qualitativa não se limita a descrever dados, mas busca interpretar os sentidos e significados das experiências educacionais, considerando as múltiplas perspectivas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto relevante da pesquisa qualitativa no campo educacional é sua capacidade de dar voz aos sujeitos da pesquisa, permitindo que suas experiências e percepções sejam valorizadas no processo de construção do conhecimento. Segundo Minayo (2007), “[...] a pesquisa qualitativa tem como princípio fundamental a valorização das narrativas e da subjetividade dos participantes, respeitando sua visão de mundo e seus modos de interpretar a realidade” (p. 25).

Dito isso, a pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental no desenvolvimento de um estudo acadêmico, pois permite ao pesquisador construir um repertório teórico sólido sobre o tema investigado. Como destaca Gil (2008), “[...] a pesquisa bibliográfica possibilita a análise de fenômenos educacionais a partir da interação entre os sujeitos e do contexto em que estão inseridos” (p. 26). Dessa forma, essa abordagem fornece subsídios teóricos que orientam a formulação do problema de pesquisa, garantindo que a investigação se desenvolva a partir de uma base conceitual bem fundamentada.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. [...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em “muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários” (Gil, 2008, p. 51).

Além disso, a pesquisa bibliográfica desempenha um papel essencial na definição e refinamento da pergunta de partida, que orienta toda a investigação. Segundo Gil (2008), “[...] o primeiro procedimento adotado numa pesquisa bibliográfica, como em qualquer outro tipo de pesquisa, consiste na formulação do problema que se deseja investigar” (p. 51). Essa etapa inicial exige que o pesquisador analise criticamente o que já foi produzido sobre o tema, identifique lacunas no conhecimento existente e formule uma questão de pesquisa clara e viável.

Outro aspecto relevante da pesquisa bibliográfica é sua capacidade de ampliar o repertório do pesquisador, permitindo-lhe compreender diferentes perspectivas sobre o objeto de estudo. Como afirma Minayo (2007), “[...] a pesquisa bibliográfica disciplinada, crítica e ampla é um dos pilares da investigação científica, pois possibilita ao pesquisador dialogar com diferentes abordagens e aprofundar sua compreensão sobre o tema” (p. 36). Esse processo de revisão da literatura não apenas fundamenta teoricamente a pesquisa, mas também contribui para a construção de um olhar mais crítico e reflexivo sobre o fenômeno estudado.

Dito isso, a pesquisa bibliográfica é indispensável para a organização dos demais passos da investigação, pois fornece uma estrutura metodológica que orienta a coleta e a análise dos dados. Como destaca Gil (2008), “[...] a rigor, para a adequada formulação do problema requer-se uma revisão bibliográfica preliminar” (p. 73). Dessa maneira, ao garantir que a pesquisa se apoie em um embasamento teórico consistente, a revisão bibliográfica desempenha um papel decisivo na construção do conhecimento científico e na formulação de novas contribuições para a área educacional.

A análise compreensiva desenvolvida por Max Weber é essencial para a pesquisa no campo das ciências educacionais, pois enfatiza a importância de compreender o significado subjetivo das ações dos indivíduos. Para Weber, a educação deve buscar interpretar as motivações e os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas próprias ações. Como aponta Weber (1969), “[...] está incluído todo o comportamento humano à medida que o ator lhe atribui significado subjetivo” (p. 110). Dessa forma, a análise compreensiva permite que a investigação social vá além da mera descrição dos fenômenos, buscando entender a lógica interna das ações humanas.

A relevância dessa abordagem para o objeto de estudo desta pesquisa está no fato de que compreender a educação e os processos pedagógicos requer uma atenção especial aos significados atribuídos pelos professores e alunos às suas experiências. Weber distingue entre compreensão atual e compreensão explicativa, sendo que a primeira refere-se à interpretação do significado imediato de uma ação e a segunda à análise dos motivos subjacentes que levam um indivíduo a agir de determinada forma. Segundo Weber (1969), “[...] a compreensão do comportamento humano exige captar a

evidência do sentido de uma atividade” (p. 110). Essa perspectiva torna-se crucial para analisar práticas educacionais e suas implicações sociais de maneira mais profunda.

3 A CONVERGÊNCIA ENTRE OS ENSINAMENTOS DE PAULO FREIRE E OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Os princípios fundamentais da pedagogia freireana estão alicerçados na ideia de que a educação deve ser um processo libertador e dialógico, rompendo com as estruturas tradicionais que perpetuam a opressão e a alienação³. Freire critica a chamada “educação bancária”, na qual os educandos são tratados como recipientes passivos de conhecimento. Segundo ele, “[...] a educação bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos. A educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade” (Freire, 1974, p. 80). Nesse sentido, Freire propõe uma pedagogia baseada na conscientização crítica, permitindo que os educandos se tornem sujeitos ativos na construção do conhecimento e da transformação social.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vão ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Nesta visão distorcida da educação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (Freire, 1974, p. 66).

A crítica de Paulo Freire à educação bancária é fundamental para compreender seu projeto pedagógico libertador. Ele argumenta que esse modelo transforma os educandos em meros recipientes passivos, impossibilitando a reflexão crítica e a autonomia. Segundo Freire, “[...] a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda,

³ Para Paulo Freire, o conceito de alienação está diretamente relacionado à opressão e à negação da consciência crítica dos sujeitos. No contexto educacional, a alienação ocorre quando o educando é tratado como um recipiente passivo de informações, sem espaço para reflexão ou participação ativa no próprio processo de aprendizagem. Esse modelo de ensino, que Freire denomina “educação bancária”, perpetua uma lógica de dominação, na qual o conhecimento é transmitido de forma mecânica e descontextualizado, impedindo que os indivíduos compreendam criticamente sua realidade e atuem para transformá-la. Segundo Freire (1974), “[...] o homem alienado não reflete sobre sua própria condição, pois está imerso em uma estrutura que o desumaniza e o mantém aprisionado à consciência ingênua” (p. 43). Dessa forma, a superação da alienação exige **uma** educação libertadora, baseada no diálogo, na problematização e no reconhecimento do educando como sujeito ativo na construção do conhecimento e na transformação social. Ver: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador” (Freire, 1974, p. 66). Esse modelo de ensino reproduz estruturas de dominação e perpetua a alienação dos educandos, tornando-os incapazes de interpretar criticamente a realidade e transformá-la.

Diante desse cenário, Freire propõe uma pedagogia problematizadora, fundamentada na interação dialógica entre educador e educando. Ele enfatiza que “[...] a educação problematizadora, ao contrário da ‘bancária’, baseia-se na criatividade e no estímulo à reflexão crítica, permitindo que os educandos não sejam apenas espectadores, mas agentes ativos na construção do conhecimento” (Freire, 1974, p. 80). A proposta freireana visa, portanto, à superação da opressão educativa, transformando a escola em um espaço de emancipação social e política, onde o conhecimento é construído de forma coletiva e não imposto verticalmente.

Outro aspecto central da pedagogia freireana é a relação entre educação e conscientização. Para o teórico, a educação deve possibilitar que os sujeitos compreendam sua posição na estrutura social e adquiram consciência crítica. Ele afirma que “[...] a alfabetização e a conscientização jamais se separam. Princípio que, de nenhum modo, necessita limitar-se à alfabetização, pois tem vigência para todo e qualquer tipo de aprendizado” (Freire, 1967, p. 6). Dessa forma, Freire defende que a aprendizagem não deve se restringir à aquisição de habilidades técnicas, mas sim promover a capacidade de interpretar e transformar o mundo.

A educação libertadora, segundo ele, deve também superar a dicotomia entre educador e educando, promovendo uma relação horizontal baseada no diálogo. Ele argumenta que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 1974, p. 78). Assim, o processo educativo se torna um ato conjunto de aprendizagem, em que tanto educador quanto educando são sujeitos ativos na produção do conhecimento. Essa abordagem rompe com a lógica autoritária da educação tradicional e reafirma o compromisso da pedagogia freireana com a emancipação social.

Assim, Freire destaca que a educação não pode ser neutra, pois está sempre a serviço de um projeto político e ideológico. Ele enfatiza que “[...] o respeito aos educandos não pode fundar-se no escamoteamento da verdade – a da politicidade da educação e na afirmação de uma mentira: a sua neutralidade” (Freire, 2007, p. 40). Assim, a educação deve assumir um compromisso com a justiça social e com a formação de sujeitos críticos e atuantes. A pedagogia freireana, portanto, propõe um modelo educacional que valoriza o diálogo, a conscientização e a transformação da realidade, rompendo com as estruturas de opressão e promovendo uma educação verdadeiramente libertadora.

Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da

contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (Freire, 1974, p. 97).

Outro princípio central da pedagogia freireana é o diálogo, que deve ser a base do processo educativo. Para Freire, o diálogo é um ato de amor e humildade que possibilita a troca de saberes entre educador e educando. Ele afirma que “[...] a palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum” (Freire, 1974, p. 14). Dessa maneira, a educação não pode ser uma prática autoritária, mas sim um espaço de interação mútua, onde educador e educando aprendem conjuntamente e constroem um conhecimento significativo.

A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela ‘práxis’, palavra cuja discursividade flui da historicidade - palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exânime. Palavra que diz e transforma o mundo. A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico - reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro - é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo (Freire, 1974, p. 14).

O trecho de Paulo Freire enfatiza a palavra como elemento central da práxis⁴ educativa, destacando que a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas um meio de transformação do mundo. Para Freire, “[...] a palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração” (Freire, 1974, p. 14). Essa visão reforça a importância de um processo educativo que não se limita à transmissão de conteúdos, mas que possibilita a ressignificação do conhecimento por meio do engajamento ativo dos sujeitos na construção da realidade. A educação, portanto, não pode ser uma prática estática e imutável; ela deve estar enraizada na historicidade⁵ dos indivíduos e no contexto social em que estão inseridos.

⁴ Para Paulo Freire, o conceito de práxis é fundamental para a educação libertadora, pois representa a união entre ação e reflexão na busca pela transformação social. Diferente de uma simples atividade prática ou teórica isolada, a práxis exige uma compreensão crítica da realidade para que a ação seja intencional e voltada à emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, Freire argumenta que “[...] a práxis, entendida como ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo, é fundamental para a superação da opressão” (Freire, 1987, p. 43). Dessa forma, a educação deve ser um espaço onde educador e educandos construam coletivamente o conhecimento, problematizando sua realidade e se tornando agentes de mudanças sociais. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

⁵ Para Paulo Freire, o conceito de historicidade está diretamente ligado à capacidade dos seres humanos de se perceberem como sujeitos históricos, capazes de intervir e transformar a realidade em que vivem. Diferente de uma visão fatalista da

Dentro dessa perspectiva, o diálogo é fundamental para a humanização do ser humano. Freire critica qualquer forma de educação que imponha conhecimento de forma unilateral, sem permitir a interação e o protagonismo dos educandos. Segundo ele, “[...] não há consciências vazias; por isso os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo” (Freire, 1974, p. 14). Esse entendimento leva à necessidade de uma pedagogia dialógica⁶, em que os sujeitos do processo educativo sejam incentivados a refletir sobre suas realidades e a agir sobre elas. Isso significa que o conhecimento não pode ser algo cristalizado e imposto, mas deve emergir do diálogo entre as experiências de vida e o conteúdo acadêmico, promovendo uma aprendizagem significativa.

O conceito de práxis, presente no pensamento freireano, implica a inseparabilidade entre teoria e prática, entre reflexão e ação. A educação, nesse sentido, deve possibilitar que os indivíduos compreendam criticamente sua realidade e atuem para transformá-la. Como destaca Freire, “[...] a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante” (Freire, 1974, p. 14). Esse princípio reflete a necessidade de uma educação que não apenas forneça informações, mas que incentive a autonomia⁷ dos educandos e sua capacidade de intervir no mundo de forma crítica e propositiva.

Assim, Freire defende que a educação deve ser compreendida como um ato político, pois está sempre ligada a um projeto de sociedade e à luta por justiça social. A neutralidade educacional, para ele, é uma ilusão, pois toda prática pedagógica envolve escolhas éticas e políticas. Ele afirma que “[...] a educação como prática da liberdade” deve ser um processo de emancipação, em que os sujeitos

história, que a vê como algo imutável e determinado, Freire enfatiza que a história é construída pela ação humana e, portanto, pode ser modificada pela práxis crítica. Segundo o autor, “[...] os homens e as mulheres são seres históricos porque, inseridos num tempo e espaço concretos, podem refletir sobre sua realidade e transformá-la” (Freire, 1996, p. 50). Dessa forma, a educação libertadora deve fomentar a consciência histórica dos educandos, permitindo-lhes compreender as estruturas que condicionam suas vidas e atuar ativamente na construção de um futuro mais justo e democrático. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

⁶ A pedagogia dialógica de Paulo Freire baseia-se no princípio de que o conhecimento é construído coletivamente por meio do diálogo entre educador e educando, rompendo com a hierarquia tradicional da educação bancária. Esse modelo pedagógico valoriza a troca de saberes e experiências, permitindo que os sujeitos se reconheçam como participantes ativos no processo de aprendizagem. Para Freire (1987), “[...] é no diálogo que o conhecimento se constitui, na interação crítica entre os sujeitos, na problematização da realidade e na busca coletiva pela transformação” (p. 78). Dessa forma, a pedagogia dialógica não apenas humaniza a educação, mas também fortalece a consciência crítica dos educandos, tornando-os agentes de mudança em suas comunidades e sociedades. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

⁷ Para Paulo Freire, o conceito de autonomia está diretamente relacionado à capacidade do educando de pensar criticamente e agir de forma consciente na transformação de sua realidade. A educação libertadora deve incentivar a autonomia, rompendo com práticas pedagógicas autoritárias que reduzem o estudante a um receptor passivo de informações. Freire afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25). Dessa forma, a autonomia na educação não se restringe à independência individual, mas se fundamenta no diálogo e na participação ativa dos sujeitos na construção coletiva do conhecimento e da sociedade. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

sejam incentivados a se reconhecerem como agentes históricos capazes de transformar suas condições de vida (Freire, 1967, p. 14). Dessa forma, a pedagogia freireana se opõe a qualquer forma de ensino autoritário e mecanicista, propondo uma abordagem educacional que valorize a autonomia, o pensamento crítico e o compromisso com a transformação social.

A educação como prática da liberdade é outro pilar da pedagogia freireana, pois ele defende que a escola deve ser um espaço de emancipação, e não de submissão. Em sua obra *Educação como Prática da Liberdade*, Freire argumenta que “[...] a alfabetização e a conscientização jamais se separam. Princípio que, de nenhum modo, necessita limitar-se à alfabetização, pois tem vigência para todo e qualquer tipo de aprendizado” (Freire, 1967, p. 6). Dessa forma, a educação não pode se restringir à mera transmissão de conteúdos, mas deve possibilitar aos educandos uma compreensão crítica de sua realidade, capacitando-os para agir sobre ela e transformá-la.

Eis aí um princípio essencial: a alfabetização e a conscientização jamais se separam. Princípio que, de nenhum modo, necessita limitar-se à alfabetização, pois tem vigência para todo e qualquer tipo de aprendizado. A alfabetização merece destaque por ser o campo inicial do trabalho do autor, onde se encontra a maior parte das experiências, além de que é um tema da maior relevância social e política no Brasil, como em muitos outros países do Terceiro Mundo. O aprendizado das técnicas de ler e escrever ou o das técnicas de manejar o arado ou usar fertilizantes (bem como o aprendizado das ideias de um programa de ação), - enfim, todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando (Freire, 1967, p. 6).

A relação entre alfabetização e conscientização, conforme apresentada por Paulo Freire, reflete um dos princípios fundamentais da pedagogia crítica: a educação como um processo dialógico e transformador. Freire argumenta que “[...] a alfabetização e a conscientização jamais se separam. Princípio que, de nenhum modo, necessita limitar-se à alfabetização, pois tem vigência para todo e qualquer tipo de aprendizado” (Freire, 1967, p. 6). Isso significa que aprender a ler e escrever não devem ser um ato mecânico e descontextualizado, mas um processo que leva o educando a compreender criticamente sua realidade e a agir sobre ela. Para Freire, a alfabetização é, antes de tudo, um instrumento de libertação, pois permite que os sujeitos historicamente marginalizados possam interpretar o mundo e intervir nele.

Além disso, a pedagogia freireana enfatiza que o aprendizado deve estar associado à vivência concreta dos educandos, evitando uma abordagem meramente tecnicista e alienante. Como destaca Freire, “[...] o aprendizado das técnicas de ler e escrever ou o das técnicas de manejar o arado ou usar fertilizantes [...] deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (Freire, 1967, p. 6). Esse princípio reforça a importância de uma educação

vinculada às necessidades e desafios da realidade social, garantindo que o conhecimento adquirido tenha um significado prático e emancipador.

Freire também rejeita qualquer concepção de ensino que trate os educandos como meros receptores passivos do conhecimento, defendendo uma abordagem que os reconheça como sujeitos ativos do processo educativo. Ele afirma que “[...] o respeito à liberdade dos educandos – que nunca são chamados de analfabetos, mas de alfabetizando – é anterior mesmo à organização dos círculos” (Freire, 1967, p. 5). Isso evidencia a preocupação do autor em romper com estigmas que reforçam a exclusão social e intelectual, garantindo que os educandos sejam protagonistas do próprio aprendizado e desenvolvam uma consciência crítica sobre sua condição no mundo.

Desse modo, Freire ressalta que a educação deve ser uma prática da liberdade, e não um instrumento de dominação. Ele argumenta que “[...] a educação como prática da liberdade deve romper com os mecanismos de opressão que historicamente negaram aos marginalizados o direito ao conhecimento e à participação ativa na sociedade” (Freire, 1967, p. 7). Assim, a pedagogia freireana se apresenta como um projeto político e pedagógico comprometido com a justiça social e a emancipação dos oprimidos, reafirmando que a verdadeira educação não apenas transmite conteúdos, mas transforma vidas.

A politicidade da educação é outro aspecto fundamental na pedagogia freireana, pois ele rejeita a ideia de uma educação neutra. Para Freire, “[...] o respeito aos educandos não pode fundar-se no escamoteamento da verdade – a da politicidade da educação e na afirmação de uma mentira: a sua neutralidade” (Freire, 2007, p. 40). O autor enfatiza que toda prática educativa está inserida em um contexto social e político e, por isso, deve assumir um compromisso com a transformação da realidade, combatendo as desigualdades e promovendo a justiça social.

O respeito aos educandos não pode fundar-se no escamoteamento da verdade – a da politicidade da educação e na afirmação de uma mentira: a sua neutralidade. Uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista. (Freire, 2007, p. 40).

A análise da citação de Paulo Freire sobre a politicidade da educação exige a compreensão de que o ato educativo é, por sua própria natureza, um ato político. Freire afirma categoricamente que não há neutralidade na educação, pois ela sempre carrega consigo uma intencionalidade, seja ela emancipadora ou reprodutora das estruturas de dominação⁸. Como ele destaca, “[...] é impossível, na

⁸ Para Paulo Freire, as estruturas de dominação são mecanismos sociais, políticos e culturais que perpetuam a opressão, impedindo que os indivíduos desenvolvam uma consciência crítica e emancipatória. Essas estruturas operam por meio da educação bancária, do autoritarismo e da negação do diálogo, mantendo os oprimidos em uma condição de passividade e

verdade, a neutralidade da educação. E é impossível não porque professoras e professores ‘baderneiros’ e ‘subversivos’ o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (Freire, 2011, p. 73).

A tentativa de escamotear essa politicidade da educação configura, segundo Freire, uma forma de opressão, pois busca mascarar a realidade e impedir que os educandos desenvolvam uma consciência crítica sobre o mundo. Ele argumenta que “[...] lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele” (Freire, 2011, p. 74). Dessa forma, educadores que alegam neutralidade acabam, na prática, perpetuando a lógica dominante e reforçando as desigualdades existentes.

A boniteza da prática educativa mencionada por Freire reside justamente no reconhecimento dessa dimensão política, que deve ser assumida com responsabilidade ética e compromisso com a transformação social. Para Freire, “[...] a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão” (Freire, 2011, p. 43). Isso significa que educadores comprometidos com a justiça social não podem se furtar ao papel de mediadores críticos do conhecimento e da realidade.

Ademais, a recusa em impor pontos de vista de maneira dogmática, como Freire enfatiza, não deve ser confundida com a omissão diante das injustiças. Para ele, “[...] não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe” (Freire, 2011, p. 47). Dessa forma, o papel do educador não é o de doutrinador, mas sim o de alguém que cria condições para que o educando possa construir seu próprio conhecimento e consciência crítica.

Assim, a politicidade da educação é intrínseca à sua prática, e negar essa dimensão equivale a negar a própria função emancipadora do ensino. Freire sintetiza essa ideia ao afirmar que “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (Freire, 2011, p. 75). Assim, cabe ao educador a tarefa de assumir sua responsabilidade histórica, reconhecendo que seu trabalho não se dá no vazio, mas sim em um contexto concreto de lutas e disputas sociais.

conformismo. Freire argumenta que “[...] a dominação se mantém, entre outros fatores, pela internalização, por parte dos dominados, da ideologia dos dominadores” (Freire, 1987, p. 34). Dessa forma, para romper com essas estruturas, a educação deve ser libertadora, promovendo a reflexão crítica e a ação transformadora dos sujeitos sobre sua realidade. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Diante disso, a educação deve ser um instrumento de conscientização e engajamento, permitindo que os oprimidos se reconheçam como sujeitos históricos e protagonistas de suas próprias vidas. Freire ressalta que “[...] a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante” (Freire, 1974, p. 14). Assim, a pedagogia freireana se apresenta como um caminho para a emancipação dos sujeitos, promovendo uma educação comprometida com a transformação social e com a construção de um mundo mais justo e democrático.

A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo. Tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo. A criação da nova realidade, tal como está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo da conscientização. A nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica (Freire, 1979, p. 12).

A citação de Paulo Freire sobre a relação entre consciência e mundo enfatiza a necessidade de uma reflexão crítica contínua sobre a realidade e a criação de novas perspectivas transformadoras. Ele reforça que a conscientização “[...] não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão” (Freire, 1979, p. 12).

Essa relação dinâmica entre consciência e mundo implica que os sujeitos devem ultrapassar a visão ingênua da realidade para se tornarem críticos e protagonistas de sua história. Freire afirma que “[...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (Freire, 1979, p. 13). Assim, a educação libertadora deve levar o educando a compreender sua condição e agir sobre ela.

A criação de uma nova realidade, mencionada por Freire, não é um processo automático, mas uma construção contínua que exige reflexão e ação. Ele observa que “[...] a conscientização não é um estado, mas um processo em permanente desenvolvimento. Quanto mais os homens se conscientizam, mais profundamente se inserem na realidade e mais capazes se tornam de transformá-la” (Freire, 1979, p. 15). Dessa forma, a conscientização não deve ser tratada como um objetivo final, mas como um meio constante de evolução da consciência humana.

Além disso, a conscientização crítica implica o desvelamento das estruturas opressoras que condicionam a realidade dos sujeitos. Freire destaca que “[...] não se pode dar conscientização ao povo sem uma denúncia radical das estruturas desumanizantes, que marche junto com a proclamação de

uma nova realidade que pode ser criada pelos homens” (Freire, 1979, p. 16). Esse compromisso com a transformação social exige um posicionamento ético e político do educador.

Com efeito, Freire reforça a importância da práxis na educação, pois a teoria sem prática se torna vazia. Ele argumenta que “[...] a educação não pode ser apenas um discurso sobre a realidade; deve ser um instrumento de intervenção nesta realidade para modificá-la” (Freire, 1979, p. 18). Essa concepção reafirma a necessidade de um ensino que não apenas informe, mas que forme sujeitos críticos e atuantes.

3.1 CAMINHOS PARA A EMANCIPAÇÃO E RESISTÊNCIA AO COLONIALISMO EDUCACIONAL: PRINCÍPIOS FREIRIANOS E DA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

A educação libertadora proposta por Paulo Freire busca romper com as amarras da opressão e promover uma aprendizagem crítica e emancipatória. Esse modelo educativo se fundamenta na ideia de que a educação não pode ser um instrumento de domesticação, mas sim de libertação. Freire enfatiza que “[...] a educação não transforma o mundo. Educação muda às pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1996, p. 25). Essa perspectiva se alinha diretamente com os princípios da educação decolonial, que questiona a imposição de um conhecimento hegemônico e propõe a valorização dos saberes locais⁹ e das epistemologias marginalizadas pelo colonialismo.

A convergência entre a pedagogia freireana e a educação decolonial se dá na valorização do conhecimento como prática libertadora. Ambos os paradigmas criticam a neutralidade da educação e defendem que o ensino deve ser pautado no contexto social e cultural dos educandos. Como afirmam Silva e Oliveira (2021), “[...] a educação decolonial e a pedagogia freireana não se circunscrevem apenas aos círculos universitários; pelo contrário, buscam disputar o senso comum e as formas pelas quais os sujeitos sociais dão inteligibilidade às suas práticas culturais” (p. 29). Essa abordagem busca ressignificar o papel do educador, transformando-o em um mediador que auxilia os estudantes na construção do próprio conhecimento crítico.

⁹ Os saberes locais desempenham um papel essencial na construção de uma educação decolonial e freireana, pois representam conhecimentos historicamente marginalizados que precisam ser valorizados no processo educativo. A educação libertadora, conforme defendida por Freire, não pode se limitar a um currículo eurocêntrico e deve reconhecer a importância dos saberes oriundos das vivências dos educandos. Como destaca Freire (1974), “[...] não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes” (p. 72), reforçando que todas as formas de conhecimento devem dialogar na construção coletiva do aprendizado. Nesse sentido, a educação decolonial propõe a ruptura com a colonialidade do saber, que hierarquiza epistemologias e desqualifica os conhecimentos populares e tradicionais. Para Quijano (2015), “[...] a imposição do eurocentrismo como única forma legítima de conhecimento resultou na invisibilização das práticas e saberes de diversos povos” (p. 85). Assim, integrar os saberes locais ao ensino não apenas fortalece a identidade dos educandos, mas também desafia as estruturas de dominação que perpetuam a exclusão epistemológica. Ver: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974; QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2015. p. 227-278.

A emancipação social é assim toda a ação que visa desnaturalizar a opressão (mostrar que ela, além de injusta, não é nem necessária nem irreversível) e concebê-la com as proporções em que pode ser combatida com os recursos à mão. A doura ignorância, a ecologia de saberes e a aposta são as formas de pensar que estão presentes nessa ação (Santos & Meneses, 2009, p. 482).

Além disso, a educação decolonial, assim como a pedagogia freireana, denuncia a colonialidade do saber, que perpetua relações de poder assimétricas dentro das estruturas educacionais. Segundo Santos e Meneses (2009), “[...] o colonialismo não se limitou à exploração econômica, mas estendeu-se à imposição de uma epistemologia que deslegitima os saberes locais e os modos de vida dos povos subalternizados” (p. 14). Dessa maneira, ambas as abordagens procuram reconstruir uma educação que não apenas reconheça a diversidade epistêmica, mas que também promova a dignidade e a autodeterminação dos sujeitos historicamente marginalizados.

Assim, tanto Freire quanto os teóricos da educação decolonial entendem a educação como um ato político e insurgente. Como aponta Walsh (2013), “[...] a pedagogia decolonial não é apenas uma teoria, mas uma prática que se compromete com a desobediência epistêmica e a luta por justiça social” (p. 62). Isso significa que a educação libertadora não pode ser apenas uma proposta abstrata, mas deve se materializar em práticas pedagógicas que desafiem as estruturas de dominação e criem espaços de resistência e transformação. Dessa forma, a educação torna-se um instrumento essencial para a construção de uma sociedade menos injusta.

A colonialidade do saber está presente na produção e disseminação de conhecimento em nossas escolas, reforçando hierarquias e invisibilizando saberes que não se encaixam na lógica eurocêntrica. Superar essa estrutura exige uma educação insurgente, que valorize a diversidade epistêmica e reconheça a potência dos saberes historicamente marginalizados (Grosfoguel, 2007, p. 35).

A conscientização, conforme proposta por Paulo Freire, é um processo dinâmico e permanente de desvelamento da realidade, permitindo que os sujeitos compreendam criticamente o mundo e atuem sobre ele. Freire explica que “[...] a conscientização implica que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 1979, p. 4). Dessa forma, a educação deve favorecer um olhar crítico sobre as estruturas sociais, permitindo que os educandos compreendam sua condição histórica e possam transformá-la.

Essa perspectiva se alinha à educação decolonial, que busca romper com a colonialidade do saber e valorizar epistemologias tradicionalmente marginalizadas. Como afirmam Santos e Meneses (2009), “[...] a emancipação social é toda a ação que visa desnaturalizar a opressão, mostrando que ela, além de injusta, não é nem necessária nem irreversível” (p. 482). Assim como Freire, os teóricos

da educação decolonial reconhecem que a transformação social só é possível por meio da reflexão crítica e da ação, desafiando as narrativas hegemônicas¹⁰ que mantêm as desigualdades estruturais.

A conscientização não pode ser dissociada da luta pela descolonização do saber e do poder. A emancipação só ocorre quando os sujeitos tomam consciência das estruturas que os oprimem e se organizam para transformá-las. Isso implica um reposicionamento epistêmico e político que desafia as narrativas hegemônicas e reivindica o direito de existir com base em seus próprios referenciais culturais (Walsh, 2013, p. 45).

Além disso, a conscientização deve ser compreendida como um compromisso histórico, inserindo os sujeitos em um processo contínuo de reflexão e ação. Freire destaca que “[...] não se pode dar conscientização ao povo sem uma denúncia radical das estruturas desumanizantes, que marche junto com a proclamação de uma nova realidade que pode ser criada pelos homens” (Freire, 1979, p. 12). Esse processo dialoga com a perspectiva decolonial, que propõe a criação de alternativas pedagógicas que valorizem os conhecimentos locais e a agência dos povos subalternizados.

Dito isso, tanto a pedagogia freireana quanto a educação decolonial reforçam a necessidade de uma educação comprometida com a justiça social e a superação da opressão. Como aponta Walsh (2013), “[...] a pedagogia decolonial não é apenas uma teoria, mas uma prática que se compromete com a desobediência epistêmica e a luta por justiça social” (p. 62). Dessa maneira, a conscientização se estabelece como um caminho para a libertação, permitindo que os sujeitos historicamente marginalizados assumam o protagonismo na construção de um novo paradigma educacional e social.

Diante da crise educacional, mas também política, social e econômica, urge novas formas de pensar e agir, de se relacionar com o fazer político-pedagógico. Daí a necessidade de uma desobediência epistêmica, pois não poderemos fazer o novo partindo do velho. É preciso, de acordo com **os teóricos do grupo MCD**¹¹, fazer um giro decolonial (Mignolo, 2008, p. 288).

¹⁰ Para Paulo Freire, as narrativas hegemônicas são construções discursivas que impõem uma visão única de mundo, reforçando estruturas de poder e mantendo os sujeitos subalternizados em uma posição de passividade. Essas narrativas, frequentemente transmitidas pela educação bancária, naturalizam a desigualdade e impedem a emergência de outras vozes e perspectivas. Freire argumenta que “[...] a educação bancária serve aos interesses da dominação, pois minimiza o poder criador dos educandos e os reduz à condição de objetos de um mundo pronto e acabado” (Freire, 1987, p. 79). Dessa forma, para romper com essas narrativas, é necessário um modelo educacional crítico e dialógico, que valorize as múltiplas experiências e conhecimentos dos educandos, permitindo que construam suas próprias interpretações da realidade e atuem como agentes de transformação social. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

¹¹ O Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MCD) é uma rede transdisciplinar de intelectuais latino-americanos que surgiu no final da década de 1990, com o objetivo de analisar criticamente as relações de poder estabelecidas desde a colonização europeia nas Américas. Entre seus principais teóricos destacam-se Aníbal Quijano, que introduziu o conceito de “colonialidade do poder”; Enrique Dussel, filósofo da libertação; Walter Mignolo, semiólogo que explora a colonialidade do saber; e Catherine Walsh, pedagoga que investiga a interculturalidade crítica. Esses estudiosos, entre outros, buscam desvelar as estruturas coloniais persistentes nas sociedades contemporâneas e promover uma perspectiva decolonial que valorize os saberes e experiências dos povos historicamente marginalizados. Ver: referências.

O diálogo, para Paulo Freire, é o eixo central de uma educação libertadora, permitindo a construção conjunta do conhecimento e rompendo com a lógica da educação bancária. Freire enfatiza que “[...] somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-lo” (Freire, 1967, p. 107). O diálogo não é apenas um recurso pedagógico, mas um princípio essencial para que educador e educando compartilhem saberes, reflitam criticamente sobre sua realidade e assumam um papel ativo na transformação social.

A educação decolonial reforça essa necessidade do diálogo, pois entende que a produção do conhecimento não pode estar limitada a um paradigma eurocêntrico, mas deve valorizar múltiplas epistemologias. Como destacam Walsh e Ocaña (2017), “[...] a decolonialidade é um processo de construção desse horizonte utópico não colonial e que não queremos iniciar uma nova epistemologia do ponto zero, mas sim combater os processos de epistemicídio¹² já enunciados” (p. 129). Essa perspectiva ressoa com a pedagogia freireana, pois ambas rejeitam a imposição de verdades únicas e promovem um diálogo intercultural para a construção de saberes plurais.

Uma educação para a prática da interculturalidade é proposta como uma possibilidade, onde outras epistemologias, outros conhecimentos, outros modos de ser e entender o mundo entram em jogo; outras formas de aprender e viver. Propõe-se pensar a educação a partir de diferentes racionalidades, muitas vezes subalternizadas à racionalidade ocidental moderna, tradicionalmente vista como a única verdadeira e legítima (Candau, 2008, p. 151).

Além disso, Freire destaca que o diálogo é o único caminho possível para uma educação humanizadora, pois “[...] o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo” (Freire, 1979, p. 15). Esse processo é fundamental para que os educandos não apenas recebam conhecimento, mas também participem ativamente da construção de sua aprendizagem. Da mesma forma, a educação decolonial rejeita a transmissão vertical de conhecimento e propõe uma prática pedagógica que permita a construção coletiva do saber.

Ademais, a convergência entre a pedagogia freireana e a educação decolonial se dá na valorização do diálogo como instrumento de emancipação. Como aponta Mignolo (2008), “[...] urge novas formas de pensar e agir, de se relacionar com o fazer político-pedagógico. Daí a necessidade de

¹² O epistemicídio refere-se à destruição ou desvalorização sistemática de determinados saberes e práticas de conhecimento, promovida por meio da imposição de uma lógica eurocêntrica que marginaliza epistemologias não ocidentais. Esse conceito, amplamente discutido por Boaventura de Sousa Santos, evidencia como a modernidade ocidental não apenas colonizou territórios, mas também deslegitimou os conhecimentos produzidos por povos indígenas, africanos e comunidades tradicionais. Segundo Santos (2007), “[...] o epistemicídio é um dos pilares da dominação colonial, pois impõe a crença de que apenas o conhecimento científico ocidental é válido, desconsiderando outras formas de saber e existir” (p. 23). Dessa maneira, superar o epistemicídio requer a valorização de epistemologias plurais e a construção de uma educação que reconheça e respeite a diversidade de saberes. Ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2007.

uma desobediência epistêmica” (p. 288). Assim, tanto Freire quanto os teóricos decoloniais defendem uma educação que não apenas informe, mas que também emancipe e crie espaços para a construção de novas possibilidades de existência e resistência.

O diálogo faz parte do encontro dos corpos e estes potencializam os atravessamentos das experiências, o encontro com a bagagem existencial do outro e ao mesmo tempo reforça que somos seres da incompletude cultural, portanto, dotados de lacunas que podem ser preenchidas a partir da história de vida dos sujeitos que cotidianamente cruzam as nossas trajetórias. Ter essa dimensão conduz a despertar o nosso cuidado com as experiências das outras pessoas e conseqüentemente o trato com as nossas próprias itinerâncias. Se perceber responsável pelo outro é um ato político crítico que requer a escuta sensível, o olhar atento, a disponibilidade para afetar e ser afetado (Miranda, 2021, p. 110).

A educação bancária, criticada por Paulo Freire, é um modelo de ensino que trata os educandos como meros receptores passivos do conhecimento, negando-lhes a possibilidade de uma participação ativa no processo educativo. Freire descreve essa abordagem como um sistema em que “[...] o professor fala da realidade como se esta fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível; ou então, fala de um tema estranho à experiência existencial dos estudantes” (Freire, 1979, p. 4). Essa concepção de ensino reforça uma lógica de dominação e alienação, impedindo os alunos de desenvolverem um pensamento crítico sobre sua própria realidade.

A pedagogia decolonial, assim como a pedagogia freireana, propõe uma ruptura com esse modelo tradicional, defendendo uma educação que valorize o conhecimento como uma construção coletiva e situada nos contextos sociais e culturais dos educandos. Como aponta Candau (2020), “[...] as práticas escolares, nesse caso, favorecem a formação para a passividade, o silêncio, a obediência; ao passo em que a educação dos filhos das classes abastadas é composta por inúmeros estímulos, linguagens e desafios” (p. 22). Dessa maneira, a educação decolonial busca romper com a hierarquização do conhecimento, permitindo que os educandos sejam protagonistas do seu próprio aprendizado.

A decolonização do saber começa, inevitavelmente, pelo reconhecimento de que todo ser humano é produtor de cultura, que todos os grupos humanos possuem seus códigos, símbolos e valores e que devem ter acesso de forma equânime aos meios de comunicação do conhecimento e isso inclui a escola e o conteúdo curricular (Candau, 2020, p. 26).

Além disso, a educação bancária não apenas nega o direito ao conhecimento crítico, mas também reforça as desigualdades sociais ao consolidar um sistema de ensino voltado para a reprodução das estruturas de poder. Freire denuncia essa prática ao afirmar que “[...] quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão

em si consciência crítica de que resultaria sua inserção no mundo como transformadores. Como sujeitos” (Freire, 2014, p. 83). A superação desse modelo exige uma educação pautada no diálogo e na problematização da realidade, permitindo que os sujeitos se tornem agentes ativos na transformação social.

Em tempo, a convergência entre a educação decolonial e a pedagogia freireana reside na valorização de um ensino que não seja apenas transmissor de informações, mas que contribua para a emancipação dos educandos. Como destaca Walsh (2009), “[...] a intenção do movimento decolonial não é desfazer o colonial ou superar o momento colonial em favor do pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgressão e insurgência” (p. 16). Essa abordagem reforça a necessidade de um ensino que promova a consciência crítica, permitindo que os indivíduos desafiem as estruturas opressoras e construam novas formas de existência e conhecimento.

A concepção bancária da educação favorece a reprodução das estruturas de poder ao passo que nega aos educandos a possibilidade de se tornarem sujeitos críticos e transformadores. Essa lógica educativa se impõe ao longo da história como um mecanismo de controle e dominação, reforçando as desigualdades sociais e impedindo a construção de saberes que desafiem o status quo (Freire, 2014, p. 83).

A emancipação social, conforme defendida por Paulo Freire, está diretamente relacionada à capacidade dos sujeitos de se tornarem protagonistas de suas próprias histórias e lutas. Para Freire, a educação precisa possibilitar essa libertação ao promover uma consciência crítica nos educandos. Ele enfatiza que “[...] a educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela” (Freire, 1979, p. 4). Isso significa que a emancipação não é um estado final, mas um processo contínuo que permite aos sujeitos questionarem e transformarem a realidade social na qual estão inseridos.

A perspectiva da educação decolonial converge com essa concepção, pois também busca romper com estruturas de dominação que historicamente silenciaram determinados grupos sociais. Como afirmam Santos e Meneses (2009), “[...] a emancipação social é toda a ação que visa desnaturalizar a opressão, mostrando que ela, além de injusta, não é nem necessária nem irreversível” (p. 482). Dessa forma, tanto a pedagogia freireana quanto a educação decolonial reconhecem que a transformação social exige a valorização dos saberes subalternizados e a ressignificação das relações de poder na sociedade.

A emancipação social é algo como a ‘arte perceptoría’ do sábio idiota de Nicolau de Cusa, que faz colheres de madeira sem se poder limitar a imitar a natureza (não há colher na natureza), mas também sem nunca atingir com precisão a ideia da coclearidade (a essência da colher que pertence à ‘arte divina’). A emancipação social é assim toda a ação que visa desnaturalizar a

opressão (mostrar que ela, além de injusta, não é nem necessária nem irreversível) e concebê-la com as proporções em que pode ser combatida com os recursos à mão (Santos & Meneses, 2009, p. 482).

Além disso, a emancipação social passa necessariamente pela problematização das narrativas hegemônicas que sustentam o eurocentrismo na educação. Segundo Walsh (2001), “[...] a interculturalidade requer tanto espaço de negociação e de tradução quanto o reconhecimento e o enfrentamento das relações de poder que perpetuam a colonialidade” (p. 10). Esse processo de reconhecimento da diversidade epistêmica é essencial para que os educandos possam se perceber como sujeitos históricos ativos e capazes de intervir na construção de uma nova ordem social.

Neste sentido, a construção de um modelo educacional que possibilite a emancipação social deve estar enraizada em uma prática pedagógica crítica e dialógica. Como argumenta Candau (2020), “[...] a educação decolonial e a pedagogia freireana não se circunscrevem apenas aos círculos universitários; pelo contrário, buscam disputar o senso comum e as formas pelas quais os sujeitos sociais dão inteligibilidade às suas práticas culturais” (p. 29). Dessa maneira, a educação deixa de ser um instrumento de reprodução de desigualdades e passa a ser um espaço de resistência e construção coletiva de saberes voltado para a justiça social.

As escolas são vistas apenas como locais de ensino, ignorando que estas também são espaços culturais e políticos, e representam espaços de contestação e luta entre grupos diferencialmente dotados de poder cultural e econômico. O conjunto de práticas e saberes hegemônicos do currículo escolar naturaliza as desigualdades e sustenta uma dimensão ideológica de educação única, autoritária e eurocêntrica, considerando os elementos de outras culturas como algo exótico (Giroux & Simon, 2011, p. 107).

A transformação social, dentro da perspectiva freireana, exige uma prática educativa que vá além da simples transmissão de conhecimento e se comprometa com a construção de uma nova realidade social. Freire argumenta que “[...] a educação não pode ser neutra. Ela ou contribui para a domesticação ou para a libertação dos sujeitos” (Freire, 1979, p. 15). Dessa forma, a educação deve ser compreendida como um ato político que permite aos educandos questionarem e reconstruírem as estruturas que perpetuam a desigualdade e a opressão.

A educação decolonial converge com essa visão ao propor uma prática pedagógica que valorize os saberes historicamente marginalizados e que rompa com as narrativas hegemônicas. Como aponta Walsh (2018), “[...] o sistema educacional tradicional tem sido um dos principais meios de perpetuação das desigualdades sociais e da colonialidade do saber, naturalizando a exclusão de epistemologias não ocidentais” (p. 350). Assim, a transformação social requer uma educação que não apenas inclu

diferentes perspectivas, mas que também desestabilize as hierarquias de conhecimento impostas pelo colonialismo.

Neste sentido, faz-se urgente a construção de pedagogias que façam ‘da opressão e suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará’. Além disso, como enfatiza Candas, é importante pautarmos nesse debate, e esta é a mais importante de nossa tarefa, ‘a educação como motor de mudança social, mais do que mera adaptação do sujeito no mundo’ (Canda, 2020, p. 26).

Além disso, a transformação social promovida pela educação deve estar enraizada no reconhecimento da pluralidade cultural e na criação de espaços de resistência. Conforme aponta Candau (2020), “[...] a educação como motor de mudança social, mais do que mera adaptação do sujeito no mundo, deve ser pautada na luta por justiça e pela recuperação da humanidade roubada dos oprimidos” (p. 26). Isso significa que a escola não pode ser apenas um espaço de adaptação à sociedade existente, mas sim um local onde se constrói ativamente novas possibilidades de existência.

De fato, tanto Freire quanto os teóricos da educação decolonial defendem que a transformação social só será possível quando a educação for capaz de despertar nos educandos um senso de protagonismo e insurgência. Mignolo (2008) reforça essa ideia ao afirmar que “[...] a mudança introduzida pela opção decolonial desconecta-se da ideia ocidental de que as vidas humanas podem ser descartadas numa civilização da morte, em direção a uma civilização de reprodução da vida” (p. 229). Assim, a educação que transforma a sociedade deve ser uma educação voltada para a vida, para a justiça social e para a construção de um mundo onde todas as vozes sejam valorizadas.

Os saberes populares, defendidos por Paulo Freire, representam a valorização dos conhecimentos construídos a partir das vivências e da cultura dos educandos. Para o teórico, a educação precisa romper com a hierarquização do saber e reconhecer que “[...] não se trata de um saber doado por especialistas e grupos de vanguardas para os educandos, como acontece nas propostas autoritárias. O que se busca na concepção freireana é a construção de um saber forjado com o discente” (Freire, 1989, p. 25). Assim, a aprendizagem se torna um processo dialógico e emancipador, no qual o conhecimento é construído coletivamente.

A educação decolonial converge com essa perspectiva ao enfatizar a importância dos saberes tradicionais e das epistemologias marginalizadas. Como afirma Chassot (1990), “[...] a escola não só vira as costas para o saber popular, como o despreza no cortejar que faz ao saber institucionalizado” (p. 105). Dessa forma, tanto Freire quanto os teóricos da educação decolonial criticam a exclusão do conhecimento produzido pelas comunidades periféricas e tradicionais, ressaltando a necessidade de integrar esses saberes nos espaços formais de ensino.

Os epistemicídios, mortes de saberes considerados subalternos, constituem uma das formas de manter viva a colonialidade. Aníbal Quijano (2015) distingue a colonização da antiguidade da colonização da modernidade. Grosso modo, na antiguidade, a metrópole buscava espoliar as riquezas das colônias, deixando a colonização do ser e do saber dos colonizados num segundo plano. Na modernidade, as metrópoles, com o conceito de cultura e de civilização, procuravam colonizar o ser e o saber dos colonos (Santos, 2006, p. 27).

Além disso, a transmissão dos saberes populares ocorre por meio de práticas culturais e sociais, muitas vezes distantes dos modelos científicos ocidentais. Como destaca um estudo sobre as benzedoras quilombolas, “[...] essa narrativa revela a importância do caráter transgeracional no que concerne à transmissão dos saberes da benzeção. O observar-vivenciar, a presença-relacional e a corporeidade-afeto-cognição são características inerentes ao processo de aprendizagem” (Silva, 2021, p. 97). Esse reconhecimento evidencia que o aprendizado não ocorre apenas por meio da escolarização formal, mas também na vivência comunitária e na oralidade.

Em verdade, tanto a pedagogia freireana quanto a educação decolonial defendem que os saberes populares são fundamentais para a resistência cultural e a construção de uma educação libertadora. Como argumenta Lave (2015), “[...] é preciso abordar ‘aprendizagem’ ou ‘cultura e aprendizagem’ a partir de suas intrínsecas relações na vida político-econômica, nas lutas e disputas históricas” (p. 45). Esse entendimento reforça a necessidade de valorizar os conhecimentos tradicionais e as experiências dos educandos, promovendo um ensino mais inclusivo e comprometido com a transformação social.

Destarte, a noção de aprendizagem situada elaborada por Lave (2015) ajuda-nos a entender que toda prática sociocultural é ‘situada nas – feita de, é parte das – relações entre pessoas, contextos e práticas’ (p. 40). Para ficarmos apenas com o exemplo do estudo de caso analisado, entendemos que o ofício da benzeção é aprendido na prática por meio de relações sociais estabelecidas no dia a dia. É, portanto, pela cotidianidade da vida comunitária do quilombo que esse ofício é transmitido (Silva, 2021, p. 97).

A superação da hierarquia na sala de aula, conforme defendida por Paulo Freire, implica uma relação horizontal entre educador e educando, baseada no diálogo e na coautoria do conhecimento. A abordagem freireana rompe com a concepção tradicional da educação bancária, na qual o professor deposita conteúdos nos alunos sem considerar sua participação ativa. Como afirma Freire (2014), “[...] a educação libertadora preza pela comunicação dialógica entre educador-educando, rompendo os parâmetros de uma educação opressora e pautada na mera transmissão irrefletida de conteúdos” (p. 80-81). Essa abordagem permite que os educandos sejam protagonistas do seu aprendizado, desenvolvendo criticidade e autonomia intelectual.

Na educação decolonial, esse princípio também é central, pois busca questionar as estruturas de poder presentes nos processos educativos. De acordo com Santos (2006), “[...] os epistemicídios, mortes de saberes considerados subalternos, constituem uma das formas de manter viva a colonialidade” (p. 27). A manutenção de uma relação vertical entre professor e aluno reforça essa exclusão, desconsiderando os conhecimentos oriundos das vivências dos educandos e suas comunidades. Dessa forma, superar a hierarquia na sala de aula é uma estratégia essencial para valorizar saberes historicamente marginalizados e construir um ensino verdadeiramente inclusivo.

A educação decolonial propõe a superação da colonialidade do saber e do poder, o que implica questionar a imposição de uma única forma legítima de conhecimento e romper com a verticalidade na relação educador-educando. Nesse sentido, a prática educativa deve ser pautada pelo diálogo e pela valorização dos saberes e experiências dos educandos (Fleuri, 2014, p. 95).

A relação dialógica defendida por Freire pressupõe que tanto o educador quanto o educando aprendem no processo educativo, sendo ambos sujeitos do conhecimento. Como pontua Freire (1981), “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão” (p. 126). Essa concepção desafia a visão tradicional da educação, na qual o professor é o único detentor do saber. No contexto escolar, isso significa promover práticas pedagógicas que incentivem a participação ativa dos estudantes, permitindo-lhes compartilhar suas experiências e construir coletivamente novos entendimentos sobre o mundo.

Desse modo, a superação da hierarquia na sala de aula fortalece a emancipação dos educandos e potencializa a transformação social. Como destaca Freire (1989), “[...] o conhecimento sistematizado é indispensável à luta popular” (p. 25). Dessa maneira, uma educação que valoriza a horizontalidade contribui para a formação de sujeitos críticos e engajados na transformação de suas realidades. O rompimento com a lógica verticalizada do ensino, portanto, não é apenas uma questão metodológica, mas um ato político fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A educação decolonial busca questionar e desnaturalizar as relações de poder presentes nos processos educativos, promovendo a valorização dos saberes historicamente marginalizados. Nesse sentido, a sala de aula deve ser um espaço de intercâmbio e diálogo, onde educadores e educandos constroem coletivamente o conhecimento, rompendo com a lógica hierárquica tradicional (Oliveira & Silva, 2021, p. 29).

A interculturalidade, na perspectiva freireana, envolve o reconhecimento e a valorização das culturas dos educandos como parte essencial do processo educativo. Para Freire (2005), “[...] não há saber mais ou saber menos: há saberes diferente” (p. 72), o que implica que a educação deve considerar os conhecimentos e as experiências dos alunos em seus próprios contextos culturais. Essa abordagem

rompe com a imposição de uma única forma de conhecimento e promove um ensino que respeita a diversidade e fortalece identidades historicamente marginalizadas.

No campo da educação decolonial, a interculturalidade crítica também se opõe à hierarquização dos saberes, reconhecendo a coexistência de múltiplas epistemologias. Como aponta Walsh (2001), “[...] a interculturalidade significa um processo dinâmico que envolve permanente relação, comunicação e aprendizagem entre culturas, considerando legitimidade mútua, simetria e igualdade” (p. 10). Dessa maneira, tanto Freire quanto os teóricos decoloniais enfatizam a necessidade de construir um ambiente educacional em que diferentes conhecimentos dialoguem e se fortaleçam mutuamente.

A interculturalidade tenta quebrar com a hegemonia da cultura dominante sobre a subordinada, fortalecendo as identidades tradicionalmente excluídas para construir, no cotidiano, uma coexistência de respeito e legitimidade entre todos os grupos da sociedade (Walsh, 1998, p. 143).

Além disso, a interculturalidade crítica desafia a lógica da colonialidade ao questionar a dominação epistêmica imposta pelo modelo eurocêntrico de ensino. Como observa Walsh (2012), “[...] a interculturalidade só terá impacto e valor quando assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na refundação das estruturas e ordenamentos da sociedade que racializam, inferiorizam e desumanizam” (p. 2). Esse posicionamento evidencia que a educação intercultural não deve se limitar à inclusão superficial de conteúdos culturais, mas sim atuar como um instrumento de transformação social.

Assim, a pedagogia intercultural freireana e a educação decolonial convergem ao defender que a escola deve ser um espaço de resistência e valorização das culturas subalternizadas. Como destaca Velez (2006), “[...] a interculturalidade crítica reconhece condições assimétricas de poder e destaca o conflito educacional como local de geração de resistência” (p. 143). Assim, ao romper com a lógica da dominação e permitir o protagonismo dos educandos em seus processos de aprendizado, a educação se torna um meio de emancipação e de construção de um mundo mais justo e igualitário.

A resistência ao colonialismo educacional implica a necessidade de desconstruir a lógica eurocêntrica e promover a valorização dos saberes marginalizados. Historicamente, o modelo educacional hegemônico impôs uma estrutura hierárquica de conhecimento, legitimando apenas os saberes ocidentais e relegando ao esquecimento os conhecimentos de povos indígenas, africanos e de outras culturas tradicionais. Como destaca Meneses (2018), “[...] o projeto racional eurocêntrico criou a alteridade como um espaço/tempo anterior, onde circulavam saberes considerado ‘inferiores’ com alcance local” (p. 21). Dessa forma, a resistência ao colonialismo educacional requer o

reconhecimento da pluralidade epistêmica e a promoção de um ensino que dialogue com as realidades e os saberes dos grupos historicamente oprimidos.

A educação decolonial propõe uma ruptura com esse paradigma ao reconhecer que os conhecimentos tradicionais são tão válidos quanto os saberes científicos ocidentais. Esse posicionamento é essencial para superar a colonialidade do saber, que persiste mesmo após o fim do colonialismo formal. De acordo com Quijano (2015), “[...] o eurocentrismo não é exclusivamente a perspectiva cognitiva dos europeus, mas também do conjunto dos educados sob sua hegemonia, que naturalizam essa experiência e a consideram inquestionável” (p. 85). Assim, a educação decolonial não apenas questiona essa imposição epistêmica, mas também propõe práticas pedagógicas que valorizam a diversidade de conhecimentos, rompendo com a ideia de que apenas a ciência moderna possui validade universal.

Nesse sentido, Paulo Freire já apontava para a necessidade de uma educação crítica e libertadora, que rompesse com a lógica colonial e promovesse a valorização dos saberes subalternizados. Como afirma Freire (1987), “[...] a tomada de consciência sobre a natureza da sua situação pelos oprimidos, assim como a identificação do opressor, são elementos-chave para um envolvimento numa luta libertadora, a partir das suas forças, experiências vividas e saberes” (p. 22). Essa perspectiva freireana converge com a abordagem decolonial ao enfatizar que a educação deve partir das realidades dos educandos, permitindo-lhes compreender criticamente sua posição no mundo e agir para transformá-lo.

Por fim, a resistência ao colonialismo educacional exige a construção de um currículo que contemple múltiplas epistemologias e reconheça a centralidade das culturas marginalizadas no processo educativo. Como observa Walsh (2018), “[...] a pedagogia decolonial não busca apenas incluir novos conteúdos, mas transformar profundamente as estruturas educacionais que perpetuam desigualdades e exclusões” (p. 350). Dessa maneira, a superação da lógica eurocêntrica na educação é um passo fundamental para a construção de sociedades mais justas, onde diferentes formas de conhecimento possam coexistir e dialogar em condições de igualdade.

4 CONCLUSÃO

A convergência entre os princípios freireanos e a educação decolonial evidencia a necessidade de uma prática pedagógica que rompa com a hierarquia do saber e promova a valorização dos conhecimentos historicamente marginalizados. Paulo Freire enfatiza que a educação deve ser um processo dialógico, no qual educador e educando constroem conhecimento de forma coletiva. Essa concepção está alinhada com a proposta decolonial, que questiona a colonialidade do saber e busca a

inclusão de epistemologias diversas. Como destaca Quijano (2015), “[...] o eurocentrismo não é exclusivamente a perspectiva cognitiva dos europeus, mas também do conjunto dos educados sob sua hegemonia, que naturalizam essa experiência e a consideram inquestionável” (p. 85).

Além disso, tanto Freire quanto os teóricos da educação decolonial compartilham a visão de que a educação deve partir das realidades e experiências dos educandos, permitindo-lhes compreender criticamente sua posição no mundo e agir para transformá-lo. A conscientização, conceito central na pedagogia freiriana, reflete o compromisso com uma educação que emancipa os sujeitos e os torna protagonistas de suas trajetórias. Conforme Freire (1987), “[...] a tomada de consciência sobre a natureza da sua situação pelos oprimidos, assim como a identificação do opressor, são elementos-chave para um envolvimento numa luta libertadora, a partir das suas forças, experiências vividas e saberes” (p. 22).

Outro ponto fundamental de convergência entre a pedagogia freiriana e a educação decolonial é a resistência ao colonialismo educacional, que se manifesta na imposição de um currículo eurocêntrico e na exclusão de saberes locais. Freire defende que a educação deve ser um ato político, comprometido com a transformação social, e essa ideia está presente na pedagogia decolonial, que propõe a ruptura com as estruturas opressivas do conhecimento. Como ressalta Walsh (2018), “[...] a pedagogia decolonial não busca apenas incluir novos conteúdos, mas transformar profundamente as estruturas educacionais que perpetuam desigualdades e exclusões” (p. 350).

Dessa forma, a superação da lógica eurocêntrica na educação não é apenas uma questão curricular, mas um processo de reconstrução epistemológica e política. Tanto Freire quanto os teóricos da decolonialidade enfatizam a necessidade de um ensino que valorize a diversidade e as experiências dos educandos, promovendo uma aprendizagem significativa e emancipadora. Ao romper com a educação bancária e reconhecer os saberes populares como legítimos, a educação se torna um espaço de resistência e transformação social, reafirmando a importância de um currículo que contemple múltiplas epistemologias e respeite as culturas historicamente marginalizadas.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- MINAYO, M. C. de S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2015. p. 227-278.
- SANTOS, B. S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, B. S. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “Ecoalfabetização ancestral”: por uma valorização dos saberes indígenas para um futuro sustentável na América Latina. Cuadernos De Educación Y Desarrollo, 16(7), e4885, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n7-107> Acesso em 01 de Dez. de 2024.
- SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “Educação comprometida”: a práxis pedagógica crítica, libertária e engajada sob a lente de Bell Hooks. Caderno Pedagógico, 21(10), e8633, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-043> Acesso em 01 de Jan. de 2025.
- SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “Por uma educação intercultural”: explorando o enfoque socioformativo para a construção de cidadãos críticos e sustentáveis a partir de uma perspectiva decolonial. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 22(8), e6373, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n8-171> Acesso em 01 de Dez. de 2024.
- SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “Semear diversidade na educação”: a pedagogia de Paulo Freire como ponte da interculturalidade na educação infantil latino-americano. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 22(8), e6454, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n8-209> Acesso em 01 de Dez. de 2024.
- SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Descolonizando os currículos –O protagonismo negro na transformação do conhecimento e dos currículos no processo de descolonização educacional brasileira. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 22(11), e7980, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n11-237> Acesso em 01 de Jan. de 2025.
- SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Descolonizando saberes: a busca pela revolução contra-hegemônica da educação latino-americana no contexto contemporâneo. Cuadernos De Educación Y Desarrollo, 16(6), e4636, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n6-178> Acesso em 01 de Jan. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Educação decolonial: desafios epistêmicos e a luta contra o eurocentrismo, patriarcado e capitalismo na contemporaneidade. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9101, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-142> Acesso em 01 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Entre a libertação e o engajamento – A influência de Paulo Freire na pedagogia transformadora de Bell Hooks. *Caderno Pedagógico*, 21(12), e10414, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cad-pedv21n12-075> Acesso em 01 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N.S. dos. et. al. Epistemologia do Sul, pós-colonialismo e descolonialidade: explorando afinidades e divergências sob o olhar de Boaventura de Sousa Santos. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9586, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-277> Acesso em 01 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Paulo Freire: do educador ao gestor – transformações da secretaria de educação às escolas públicas populares da América Latina. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9774, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-334> Acesso em 01 de Jan. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Pedagogia dialógica – desafios e potencialidades da educação como prática da liberdade em Paulo Freire. *Caderno Pedagógico*, 21(13), e12120, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cad-pedv21n13-264> Acesso em 01 de Jan. de 2025.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. La Paz: Instituto Internacional de Integración, 2001.