

**EDUCAÇÃO DECOLONIAL – SABERES INSURGENTES DO “SUL GLOBAL” E  
O GIRO DECOLONIAL COMO HORIZONTE PARA A TRANSFORMAÇÃO  
CRÍTICA DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n5-140>

**Data de submissão:** 08/04/2025

**Data de publicação:** 08/05/2025

**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 pela  
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

**Wanderson da Silva Santi**

Doutorando em Educação  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)  
Seropédica, Rio de Janeiro – Brasil.  
E-mail: wandersonsanti090@gmail.com

**Peterson Ayres Cabelleira**

Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde  
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).  
São Borja, Rio Grande do Sul – Brasil.  
E-mail: petersoncabelleira@hotmail.com

**Alex de Mesquita Marinho**

Mestre em Filosofia  
Universidade Federal do Piauí (UFPI)  
Lagoa de São Francisco, Piauí – Brasil  
E-mail: alexmarinho@prp.uespi.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

**Daniel de Oliveira Baptista**  
Doutor em Antropologia Social  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)  
Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil.  
E-mail: daniel\_baptista@yahoo.com.br

**Diego Cauê de Almeida**  
Mestre em Educação Profissional em Saúde  
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz)  
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – Brasil.  
E-mail: professordiegocauê@gmail.com

**Jônatas Rodrigues Reis**  
Mestrando em Educação/Linha Educação, Currículo e Ensino.  
Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Fortaleza, Ceará – Brasil.  
E-mail: jonatasviolareis@outlook.com

**Valéria de Sá Correia Reis**  
Mestra em Artes/Ensino de Artes  
Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)  
Fortaleza, Ceará – Brasil.  
E-mail: cursoorquestradecordas@gmail.com

**Celia Petronilha Fonseca Barboza**  
Mestra em Educação, Subjetividade e Psicanálise.  
Universidade Ibirapuera (UNIB)  
Tatuapé, São Paulo – Brasil.  
E-mail: cpetronilha@gmail.com

**Rogério de Souza Santos**  
Mestre em Ensino de Física  
Universidade Federal de Lavras (UFLA)  
Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil.  
E-mail: rogerio.san@gmail.com

**Michelly Mendes da Silva**  
Mestra em Letras/Linguística Aplicada  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)  
Dourados, Mato Grosso do Sul – Brasil.  
E-mail: michelly.mendes@outlook.com.br

## RESUMO

Em um mundo profundamente marcado por hierarquias epistêmicas herdadas da colonialidade do poder, a educação tem sido, historicamente, um dos principais instrumentos de manutenção das desigualdades. Isto é, mais do que apenas transmitir conteúdos, o sistema educacional, em muitas partes do globo, tem reproduzido visões de mundo eurocentradas, silenciando saberes, práticas e experiências oriundas dos povos do Sul global. Em outras palavras, a escola ocidental moderna, com seus currículos padronizados e sua lógica universalista, opera muitas vezes como um aparelho de apagamento das epistemologias que nascem do corpo, do território, da oralidade e da resistência. Dessa forma, é fundamental observar que os saberes insurgentes, forjados nas lutas populares, nas espiritualidades ancestrais, nos movimentos sociais e nos territórios periféricos, emergem como forças potentes de reexistência e reconfiguração da prática educativa. Assim, o presente artigo tem como objeto de investigação os processos de insurgência epistêmica protagonizados por sujeitos do Sul global que, ao desafiarem o monopólio do saber ocidental, constroem práticas educativas baseadas na interculturalidade crítica e na desobediência epistêmica. Com o objetivo de analisar como essas práticas se articulam ao giro decolonial na educação, buscamos compreender em que medida elas oferecem horizontes reais para a transformação crítica da escola contemporânea. Nesse contexto, a pesquisa se orienta pela seguinte pergunta de partida: como os saberes insurgentes do Sul global, articulados ao giro decolonial, podem contribuir para a reconstrução de uma educação crítica, plural e comprometida com a superação das hierarquias coloniais do saber? Para isso, utilizamos como repertório teórico os trabalhos de Antunes (2009; 2021), Althusser (1970), Bessa Freire (2011), Dussel (2000; 2009), Escobar (2014; 2018), Fanon (2008; 2022), Frigotto (2001; 2010), Freire (1968; 1971), hooks (2013; 2015), Laval (2019), Laval e Dardot (2016), Mignolo (2006; 2010; 2012), Quijano (1992; 2000; 2002; 2020), Santos (2013; 2017), Simpson (2017), Smith (2007), Smith, Tuck e Yang (2019), Walsh (2013; 2019), entre outros. A pesquisa é de cunho qualitativa (Minayo, 2007), descritiva e bibliográfica (Gil, 2008) e com o viés analítico comprehensivo (Weber, 1949). Os achados indicam que os saberes insurgentes têm promovido rupturas com a monocultura do saber, reposicionando a escola como território de encruzilhada epistêmica. A interculturalidade crítica emerge como ferramenta de transformação, ressignificando currículos, práticas pedagógicas e a própria formação docente. A valorização do corpo, da espiritualidade, da oralidade e do território mostra-se essencial para a reconstrução de vínculos educativos mais justos. O giro decolonial, articulado à reexistência dos povos oprimidos, oferece base para uma ecologia de saberes que afirma o pluralismo epistêmico. Constatata-se, portanto, que a educação decolonial não é um complemento ao modelo vigente, mas um projeto alternativo de mundo.

**Palavras-chave:** Educação Decolonial. Epistemologias Insurgentes. Interculturalidade Crítica. Reexistência.

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 ENTRE A COLONIALIDADE E A INSURGÊNCIA: A EDUCAÇÃO COMO TERRITÓRIO DE DISPUTA EPISTÊMICA NO SUL GLOBAL – INTRODUZINDO

De forma complementar, no esforço de transformação da educação contemporânea, é crucial retomar as origens históricas da colonialidade e sua penetração nos dispositivos escolares. A estrutura escolar ocidental foi consolidada não como um espaço neutro de transmissão do saber, mas como uma máquina ideológica comprometida com a produção da homogeneidade cultural e a imposição de um padrão civilizatório europeu. Assim, a escola tornou-se, no período colonial, instrumento de apagamento das línguas, das crenças e das cosmologias dos povos originários e africanos, servindo ao projeto de formação do sujeito colonial submisso e dócil. Essa lógica perpassa ainda hoje as formas de avaliação, os conteúdos programáticos e a arquitetura curricular. Como descreve Quijano, “[...] a colonialidade do poder consistiu na imposição de uma classificação social mundial, que permaneceu além do colonialismo como modo dominante de controle” (1992, p. 14). Na mesma direção, Mignolo afirma que “[...] o sistema moderno de conhecimento está embebido na retórica da modernidade, que oculta sua lógica colonial” (2010, p. 19), revelando que os fundamentos da escola moderna são inseparáveis das engrenagens do colonialismo.

A retórica da modernidade, que inclui ideias como progresso, desenvolvimento e civilização, está inseparavelmente ligada à lógica da colonialidade. A modernidade não pode ser compreendida sem a colonialidade, pois uma dá suporte à outra. A educação moderna foi concebida como ferramenta para consolidar o conhecimento eurocentrado, apagando ou desqualificando epistemologias que não se alinham ao padrão ocidental. Nesse sentido, o projeto civilizatório moderno não é apenas econômico e político, mas epistêmico, e a escola é seu principal dispositivo de inculcação e reprodução (Mignolo, 2008, p. 10).

É fundamental observar com atenção que, embora as práticas coloniais diretas tenham sido formalmente superadas, as estruturas de saber e poder que as sustentavam persistem sob novas roupagens no campo educacional. A naturalização dos cânones europeus, a ausência de vozes subalternizadas nos livros didáticos e a valorização do conhecimento científico em detrimento das epistemologias populares e ancestrais revelam o quanto o colonialismo ainda ecoa nas escolas. Trata-se de uma colonialidade renovada, travestida de “modernização” e “melhoria da qualidade”. Como afirma Linda Tuhiwai Smith: “[...] a pesquisa ocidental tem sido uma ferramenta da colonização, utilizada para explorar, marginalizar e desumanizar” (2007, p. 2). Boaventura de Sousa Santos reforça esse entendimento ao declarar que “[...] a modernidade produziu um abismo entre o conhecimento válido e os saberes silenciados, instaurando uma linha abissal que define quem pode conhecer” (2013,

p. 47). Em consequência disso, a escola se torna cúmplice da exclusão epistêmica e da reprodução da desigualdade.

Assim, no panorama educacional atual, a lógica colonial manifesta-se na centralidade da razão eurocêntrica<sup>1</sup>, que se apresenta como universal e superior, deslegitimando formas de conhecimento que não se enquadram nesse modelo. A experiência escolar ainda é marcada por padrões de normalidade racial, linguística e cultural que reforçam a hegemonia branca e ocidental. As culturas afro-indígenas são abordadas como folclore ou como exceção, raramente como fonte legítima de conhecimento. Catherine Walsh destaca que “[...] a colonialidade do saber é uma das expressões mais profundas da dominação que perdura na educação” (2019, p. 75), denunciando que a escola opera como mantenedora das hierarquias coloniais<sup>2</sup>. Arturo Escobar, ao abordar os mecanismos de reprodução do conhecimento, ressalta: “[...] as estruturas epistêmicas da modernidade colonial continuam operando nos modos de pensar e projetar o mundo” (2018, p. 25), o que exige rupturas profundas nos projetos pedagógicos.

Dessa forma, quando pensamos em ruptura, é inevitável reconhecer que a “colonialidade do saber” está imbricada à “colonialidade do poder”, formando uma malha que estrutura tanto as relações escolares quanto o conteúdo ensinado. A escola atua, desde sua origem, como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, normalizando condutas e definindo o que deve ser conhecido, dito e lembrado. A hegemonia cultural<sup>3</sup> é reproduzida por meio daquilo que se ensina, da forma como se

<sup>1</sup> A lógica colonial manifesta-se, de forma estrutural, na centralidade da razão eurocêntrica, que historicamente se impôs como critério universal de validação do conhecimento. Essa racionalidade, baseada na cisão entre corpo e mente, natureza e cultura, oralidade e escrita, operou como instrumento de exclusão e silenciamento de saberes que não se alinhavam à epistemologia moderna ocidental. No campo educacional, essa lógica moldou currículos, métodos e avaliações a partir de um paradigma monocultural, fragmentando o conhecimento e deslegitimando práticas ancestrais, comunitárias e territoriais. Em contraponto, a educação decolonial propõe uma ruptura com essa hegemonia epistêmica, ao afirmar a validade de outras formas de saber, como aquelas oriundas da oralidade, da espiritualidade, da experiência corporal e da relação com o território. Trata-se de um projeto pedagógico que visa não apenas incluir o outro, mas reconstruir o próprio fundamento do que se entende por conhecimento legítimo, abrindo espaço para uma ecologia de saberes que desafia a colonialidade do poder e do saber. Ver: MIGNOLO, Walter D. *A ideia de América Latina*. São Paulo: UNESP, 2005.

<sup>2</sup> A escola, tal como historicamente instituída nos marcos da modernidade ocidental, opera como uma das principais mantenedoras das hierarquias coloniais ao reproduzir, de forma velada ou explícita, a lógica da superioridade epistêmica europeia. Por meio de currículos homogêneos, da centralidade da língua escrita, da exaltação da ciência ocidental e da invisibilização dos saberes afro-indígenas, a escola legitima um único modo de conhecer e ser no mundo. Esse modelo educativo, ao normatizar comportamentos, linguagens e referências culturais, transforma a diferença em déficit e reafirma continuamente a colonialidade do saber. Em vez de romper com as estruturas de dominação, a escola, muitas vezes, funciona como aparelho de domesticação, adaptando os sujeitos subalternizados à racionalidade dominante. É nesse sentido que a crítica decolonial aponta para a necessidade de uma ruptura radical com essa lógica, propondo uma escola que não apenas reconheça a diversidade, mas que seja construída a partir dela. 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, 2005. p. 117-142.

<sup>3</sup> A hegemonia cultural, enquanto mecanismo de imposição simbólica de uma visão de mundo dominante, atua como força silenciosa de naturalização das desigualdades epistêmicas e sociais. Conforme Gramsci, a hegemonia não se sustenta apenas pela coerção, mas sobretudo pelo consentimento ativo das classes subalternas, moldado por instituições como a escola, a mídia e as igrejas. No campo educacional, essa hegemonia se manifesta pela centralização de narrativas eurocêntricas, pela universalização de valores ocidentais e pela marginalização de saberes populares, indígenas e

ensina e dos corpos autorizados a ensinar. Althusser revela: “[...] os aparelhos ideológicos do Estado funcionam pela ideologia, e a escola ocupa posição central nesse processo” (1970, p. 116). Fanon, por sua vez, argumenta que “[...] a colonização é, antes de tudo, uma operação cultural, uma imposição de modelo existencial que desumaniza o outro” (2008, p. 129), sendo a escola o espaço privilegiado dessa operação.

[...] A escola moderna, desde a sua institucionalização, foi concebida para formar subjetividades dóceis e disciplinadas, aptas a servir à ordem dominante. O conhecimento nela ensinado nunca foi neutro: é parte de um projeto histórico de homogeneização cultural, baseado na negação das epistemologias dos povos colonizados. O currículo escolar é, por isso, uma construção social e política que opera segundo a lógica da exclusão, transformando a diversidade em déficit e a diferença em atraso. O epistemicídio começa quando se ensina que só há uma forma válida de conhecer, e que todas as outras precisam ser corrigidas, superadas ou esquecidas (Santos, 2014, p. 73).

Diante disso, considerando os múltiplos impactos da colonialidade na formação escolar, o surgimento do giro decolonial representa uma inflexão paradigmática fundamental. Trata-se de um movimento teórico-político que desloca os centros de enunciação e visibiliza saberes historicamente invisibilizados, propondo uma reorientação do pensamento a partir da margem. O giro decolonial busca desmantelar a crença na neutralidade do conhecimento moderno e abrir espaço para formas de saber baseadas na experiência, na oralidade, na ancestralidade e na relação com a terra. Quijano sustenta que “[...] a globalização é a culminação de um processo iniciado com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno eurocentrado” (2000, p. 201). Mignolo complementa que “[...] o giro decolonial é uma opção por desobedecer ao cânone ocidental e reexistir desde outros lugares de enunciação” (2012, p. 12), abrindo brechas para novas possibilidades de existência e conhecimento.

Para que se compreenda de maneira profunda o alcance dessas transformações, é preciso valorizar as contribuições dos pensadores do Sul global<sup>4</sup>, que romperam com a lógica de submissão

---

afrodescendentes. Em resposta a esse cenário, a educação decolonial propõe uma pedagogia contra-hegemônica, que visa desestabilizar os discursos normativos e instaurar um projeto educativo fundado na pluralidade epistêmica, na escuta dos sujeitos silenciados e na valorização das cosmovisões ancestrais. Ao romper com a lógica monocultural, a educação decolonial inaugura um espaço de insurgência e reconstrução do saber a partir das margens. Ver: GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: volume 2 – Cadernos 1 e 2*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

<sup>4</sup> Os pensadores do Sul global têm desempenhado um papel fundamental na crítica às estruturas coloniais que ainda moldam o conhecimento, a cultura e a política no mundo contemporâneo. Ao reivindicar outras formas de pensar, sentir e conhecer, esses intelectuais rompem com o monopólio epistêmico do Norte global e propõem horizontes plurais de existência. Autores como Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Linda Tuhiwai Smith e Arturo Escobar, entre outros, denunciam a colonialidade do poder, do saber e do ser, ao mesmo tempo em que constroem propostas teóricas e políticas baseadas na interculturalidade, na justiça cognitiva e na ecologia de saberes. Suas contribuições não apenas resgatam a dignidade dos saberes subalternizados, mas também ampliam os marcos da teoria crítica global, ao incluir vozes historicamente silenciadas na produção de conhecimento. Ver:

epistêmica e apontaram alternativas insurgentes. Esses autores propõem não apenas uma crítica, mas também a construção de um novo horizonte ético-epistêmico, fundado na diversidade, na reciprocidade e na pluralidade de saberes. Como afirmam Smith, Tuck e Yang, “[...] a decolonização requer o desmantelamento da epistemologia dominante que exclui os povos indígenas e racializados” (2019, p. 10). E Walsh complementa que “[...] não se trata de incluir o outro no mesmo sistema, mas de desestabilizar a lógica que o inferioriza” (2013, p. 41), apontando para uma mudança estrutural no campo educacional.

Por exemplo, nas práticas pedagógicas cotidianas, a crítica ao eurocentrismo se concretiza na adoção de abordagens que rompem com a monocultura do saber e promovem o diálogo intercultural, o respeito às cosmologias originárias e o reconhecimento dos territórios de conhecimento. A crítica não é um gesto de negação, mas uma proposição de mundos possíveis. Boaventura de Sousa Santos afirma que “[...] o pensamento hegemônico se constituiu através da monocultura do saber e da linha abissal que separa o conhecimento válido dos saberes negligenciados” (2017, p. 40). Escobar destaca que “[...] o eurocentrismo não é apenas um ponto de vista, mas uma forma de ordenar o mundo” (2014, p. 88), o que exige uma profunda revisão das matrizes pedagógicas que sustentam o currículo escolar.

[...] A descolonização do pensamento exige mais do que a crítica ao eurocentrismo; ela requer a recuperação ativa dos mundos de vida dos povos subalternizados. Isso inclui as formas como esses povos se relacionam com o território, com a coletividade e com a espiritualidade. O conhecimento não está separado da vida, mas imbricado nos tecidos da existência cotidiana, sendo transmitido por meio da oralidade, da celebração e da luta. Romper com o pensamento único implica abrir espaço para essas outras epistemologias e reconhecer que o currículo, tal como o conhecemos, é apenas uma das muitas formas possíveis de organizar o saber<sup>5</sup> (Escobar, 2018, p. 119).

Logo, diante do avanço das críticas contemporâneas, torna-se evidente que a educação decolonial é tema urgente e incontornável para o debate educacional brasileiro e latino-americano. A proposta decolonial dialoga com as demandas por justiça cognitiva, por reconhecimento da diferença e por transformação estrutural dos espaços de aprendizagem. Leanne Simpson aponta que “[...] nossa terra é um espaço pedagógico – ela nos ensina paciência, reciprocidade e humildade” (2017, p. 67), valorizando o território como instância de formação. Paulo Freire, por sua vez, nos lembra que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão” (1968, p. 52), reforçando o caráter coletivo e dialógico do conhecimento.

---

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

<sup>5</sup> Tradução nossa.

Isto é, quando se analisa em detalhe os currículos, as metodologias e as epistemologias escolares, constata-se que ainda predomina uma concepção de ensino centrada na transmissão vertical do saber e na objetivação do aluno. É urgente, portanto, repensar o fazer pedagógico, reorientando-o a partir de valores como diálogo, escuta ativa e horizontalidade. Dussel afirma que “[...] a modernidade oculta a existência do outro, negando-lhe lugar na história e na memória” (2000, p. 47). Fanon, por sua vez, adverte que “[...] a cultura colonizada é uma cultura de resistência, que insiste em existir apesar da opressão” (2022, p. 78), indicando que a reexistência passa necessariamente pela escola.

Além disso, à medida que se observa criticamente o campo educacional, percebe-se que o objeto desta pesquisa reside justamente na tensão entre a racionalidade colonial, que organiza a escola moderna, e os saberes insurgentes do Sul, que reivindicam espaço e reconhecimento. Trata-se de uma disputa epistêmica que se manifesta em cada escolha curricular, em cada narrativa autorizada ou silenciada. Catherine Walsh assinala que “[...] o Sul global é lugar de enunciação crítica, onde os saberes emergem das lutas e resistências” (2019, p. 79). Quijano corrobora ao afirmar que “[...] a colonialidade do poder é a face oculta da modernidade que ainda determina nossas formas de pensar” (2020, p. 861).

[...] A diferença colonial não é uma coisa, é um lugar. É o lócus de enunciação de saberes que foram e continuam sendo silenciados pela retórica da modernidade. A diferença colonial não é um dado, mas uma confrontação constante com a injustiça epistêmica. A partir desse lócus, a desobediência epistêmica emerge como um ato político e pedagógico de desvinculação. Desvincular-se do cânone do pensamento ocidental não é uma rejeição ao conhecimento, mas uma afirmação de outras formas de saber que brotam das feridas coloniais e de sua resistência<sup>6</sup> (Mignolo, 2012, p. 122).

Por isso, diante da urgência que se impõe, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como a educação decolonial pode transformar criticamente os paradigmas escolares. Seus objetivos específicos incluem compreender o giro decolonial, evidenciar as epistemologias insurgentes e propor alternativas críticas ao modelo dominante. Mignolo sintetiza: “[...] o giro decolonial é uma resposta à arrogância epistêmica do Ocidente” (2006, p. 72). Boaventura de Sousa Santos reforça: “[...] a tarefa das epistemologias do Sul é ampliar o campo do pensável e do dizível, permitindo novas formas de inteligibilidade do mundo” (2013, p. 69).

É importante destacar, sobretudo, que a pergunta que orienta este trabalho – de que forma a educação decolonial pode afirmar os saberes insurgentes do Sul global como horizonte de transformação crítica da educação contemporânea? – é, ao mesmo tempo, teórica e política. Trata-se de questionar os fundamentos da escola moderna e propor novas gramáticas pedagógicas. Hooks

<sup>6</sup> Tradução nossa.

escreve: “[...] ensinar é um ato de resistência, uma afirmação da liberdade e da possibilidade de reinvenção” (2013, p. 23). Smith conclui que “[...] pesquisar a partir do lugar indígena é desafiar os próprios alicerces da academia ocidental” (2007, p. 125), reafirmando o papel da educação como território de insurgência.

## **2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA UMA INVESTIGAÇÃO CRÍTICA E PLURAL: A COMPREENSÃO DO GIRO DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO**

A pesquisa desenvolvida neste artigo partiu da convicção de que compreender a educação como um fenômeno social exigiu não apenas a análise de suas estruturas, mas o mergulho em suas dimensões simbólicas, históricas e territoriais. Assim, optou-se por uma abordagem qualitativa, conforme proposto por Minayo, que comprehende que “[...] trabalhar com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes equivale a considerar uma realidade construída a partir da vivência dos sujeitos” (2007, p. 22). De forma complementar, Stake (2011, p. 23) afirmou: “[...] a pesquisa qualitativa se interessa por como as coisas funcionam em situações específicas, sendo mais interpretativa do que generalizadora”.

[...] 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. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade é objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente podendo ser traduzido em números e indicadores quantitativos (Minayo, 2006, p. 21).

Com o objetivo de investigar as práticas educativas ancoradas em epistemologias insurgentes, a pesquisa foi delineada como bibliográfica e descritiva. Segundo Gil, “[...] a pesquisa bibliográfica proporciona meios para a definição de um problema, formulação de hipóteses e desenvolvimento de uma estrutura teórica” (2008, p. 44), sendo, portanto, fundamental para a construção do marco analítico do presente estudo. De forma complementar, para Prodanov e Freitas, “[...] a pesquisa descritiva visa observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los” (2013, p. 62), o que se mostrou pertinente ao analisar criticamente os saberes forjados nas lutas do Sul global.

Dessa maneira, a escolha pelo método comprensivo fundamentou-se na proposta de Max Weber, que comprehende o conhecimento das ações sociais como um processo interpretativo a partir da perspectiva dos próprios sujeitos. Stake afirmou: “[...] a compreensão é construída a partir da

relação entre quem observa e quem é observado” (2011, p. 23), exigindo sensibilidade, escuta e análise relacional. Em outras palavras, mais do que mensurar, a proposta metodológica buscou interpretar sentidos e intencionalidades, pois “[...] compreender é sempre reconstruir a lógica interna dos atos sociais a partir dos significados que eles têm para os agentes” (Weber, 1949, p. 82).

A técnica de análise documental e bibliográfica foi utilizada como principal instrumento metodológico para o levantamento, seleção e interpretação dos dados. Segundo Prodanov e Freitas, “[...] essa técnica permite ao pesquisador um exame minucioso das obras e documentos, com vistas à formulação de categorias interpretativas” (2013, p. 65). Gil acrescentou que “[...] a análise documental é fundamental para estudos em que a investigação empírica direta não é possível ou desejável” (2008, p. 63), o que se confirmou no presente trabalho ao focar em contribuições teóricas e experiências educativas narradas por autores do Sul global.

[...] A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisa bibliográfica, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. 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 (Gil, 2008, p. 51).

É importante destacar que, ao adotar uma perspectiva crítica, esta pesquisa assumiu como princípio a recusa da neutralidade científica. Conforme Minayo (2007), “[...] o conhecimento nas Ciências Sociais é, necessariamente, um saber comprometido” (p. 17), pois está imerso nas relações de poder que estruturam a sociedade. Stake complementa: “[...] a pesquisa qualitativa está inevitavelmente ligada à ética e à política” (2011, p. 25), o que implica assumir o posicionamento do pesquisador como parte do processo de interpretação e transformação do real.

Como se vê, o critério de seleção das obras analisadas baseou-se na centralidade do Sul global enquanto território epistêmico. Gil (2008) pontua que “[...] a revisão de literatura deve ser criteriosa, buscando autores que dialoguem com o objeto de pesquisa” (p. 60). De forma alinhada, Prodanov e Freitas destacaram que “[...] a definição do corpus teórico deve estar em sintonia com a problemática proposta e com os objetivos do estudo” (2013, p. 133), o que justificou a escolha por autores como Freire, hooks, Walsh, Mignolo, Dussel, Escobar e Quijano, entre outros, cujas obras emergem de resistências aos sistemas de dominação colonial e epistêmica.

De igual modo, convém observar que o posicionamento do pesquisador não foi de distanciamento, mas de envolvimento compreensivo e crítico com os fenômenos analisados. Stake salientou que “[...] o pesquisador qualitativo está dentro do campo, é parte da realidade que investiga”

(2011, p. 27), sendo seu olhar sempre situado e implicado. Prodanov e Freitas (2013: 87) acrescentaram que “[...] o comprometimento ético do pesquisador se traduz na responsabilidade de representar com fidelidade e respeito os sujeitos de sua investigação”, o que se expressa, neste estudo, no cuidado ao tratar dos saberes oriundos de comunidades historicamente silenciadas.

[...] o estudo qualitativo é personalístico. É empático e trabalha para compreender as percepções individuais. Busca mais a singularidade do que a semelhança e honra a diversidade. Busca o ponto de vista das pessoas, estruturas de referência, compromissos de valor. Os problemas retratados geralmente são emic (surgem das pessoas) e não etic (levantados pelos pesquisadores). Mesmo nas interpretações, prefere-se o uso da linguagem natural, em vez de construções mais elaboradas. Os pesquisadores são éticos, evitando intromissões e riscos aos sujeitos. O pesquisador geralmente é o principal instrumento de pesquisa (Stake, 2011, p. 26).

Cumpre salientar que a metodologia aqui adotada também incorporou o princípio da triangulação teórica. Gil explica que “[...] a triangulação consiste na articulação de diferentes fontes e referenciais para a interpretação de um mesmo fenômeno” (2008, p. 71), o que permitiu um olhar multifacetado sobre os dados analisados. Em consonância, Minayo (2007) afirmou que “[...] a triangulação enriquece a análise ao ampliar os horizontes de sentido e evitar reducionismos” (p. 42), sendo esse um recurso essencial na composição de um olhar plural e crítico sobre os processos educativos do Sul global.

Desse modo, vale destacar que todas as etapas da pesquisa foram guiadas por critérios éticos e políticos. Conforme Stake: “[...] não existe investigação sem implicações éticas” (2011, p. 31), o que implica responsabilidade sobre os efeitos do conhecimento produzido e sobre as vozes que este conhecimento representa. Prodanov e Freitas complementaram ao afirmar que “[...] a ética na pesquisa exige respeito à diversidade e ao contexto dos sujeitos” (2013, p. 89), reforçando o compromisso com a escuta das epistemologias insurgentes, com a dignidade dos sujeitos e com a transformação do espaço escolar a partir da pluralidade epistêmica.

### **3 EDUCAÇÃO DECOLONIAL: SABERES INSURGENTES DO “SUL GLOBAL” E O GIRO DECOLONIAL COMO HORIZONTE PARA A TRANSFORMAÇÃO CRÍTICA DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

É importante destacar que, ao falarmos de colonialidade do saber, não estamos diante de uma simples herança do colonialismo clássico, mas de um sistema ativo, operante e estrutural que ainda configura as formas pelas quais o conhecimento é produzido, validado e transmitido. A escola moderna, nascida no bojo da expansão colonial europeia, foi desenhada para impor uma única lógica de racionalidade – a ocidental –, que marginalizou outras formas de saber e condenou à invisibilidade

os conhecimentos oriundos do Sul global. Essa lógica moldou não apenas o currículo, mas também as hierarquias entre disciplinas, os modos de avaliação e os próprios sujeitos considerados portadores legítimos do saber. Em vez de reconhecer a diversidade epistêmica da humanidade, o projeto moderno-colonial instituiu uma epistemologia totalizante, fundamentada na cisão entre razão e sensibilidade, escrita e oralidade, corpo e espírito. Como lembra Quijano, “[...] a colonialidade do saber é a outra face da colonialidade do poder, que atua por meio da imposição de uma matriz eurocentrada de conhecimento” (2000, p. 576). De forma complementar, Mignolo (2012, p. 15) afirma: “[...] o controle da epistemologia é um dos mecanismos centrais da colonialidade, pois define quem tem autoridade para nomear o mundo e quem deve apenas ser nomeado”.

A colonialidade do poder implicou a colonização do imaginário, a imposição de um modo de produção de conhecimento, de controle e validação do saber que marginalizou e negou a validade dos conhecimentos produzidos fora do circuito eurocentrado. Essa matriz de poder não desapareceu com o fim formal do colonialismo, mas se manteve operante, articulando as hierarquias sociais, políticas, culturais e epistêmicas. [...] A colonialidade do saber, nesse sentido, é a outra face da colonialidade do poder: ela determina quem pode ser reconhecido como sujeito de conhecimento e quem deve ser apenas objeto do saber dominante. Essa estrutura epistêmica continua a organizar as universidades, os sistemas de ensino e as formas de produção de conhecimento (Quijano, 2000, p. 577).

Ainda assim, observa-se que o apagamento das epistemologias do Sul continua presente nas políticas curriculares e nas práticas escolares cotidianas, mesmo em contextos que se afirmam multiculturais ou inclusivos. A mera presença de conteúdos étnico-raciais nos documentos oficiais, como a Lei 11.645/2008, não garante o reconhecimento efetivo dos saberes ancestrais como fundamentos epistemológicos legítimos. Em muitos casos, esses saberes são incorporados apenas como conteúdos periféricos, decorativos ou folclóricos, sem afetar o núcleo duro da epistemologia escolar. Essa estrutura excluente transforma o currículo em um campo de disputa simbólica, onde apenas determinados modos de saber, oriundos da matriz euroatlântica, são valorizados como conhecimento. Como bem afirma Boaventura de Sousa Santos, “[...] o epistemicídio é um processo sistemático de destruição das formas de saber das classes e grupos sociais subalternizados” (2017, p. 22). Arturo Escobar, ao refletir sobre os impactos da racionalidade moderna, aponta que “[...] a colonialidade do saber marginaliza todas as formas de conhecimento que não se encaixam nos moldes da ciência moderna” (2018, p. 29).

[...] Para que seja possível imaginar mundos diferentes, é necessário abrir mão da lógica totalizante do saber moderno ocidental. As epistemologias alternativas não são meras variações periféricas, mas caminhos fundamentais para reconstruir a vida social. A luta por justiça cognitiva é, ao mesmo tempo, uma luta por territórios, por modos de ser e por formas outras de convivência. Ao negar a validade desses saberes, o sistema moderno perpetua a

desigualdade epistêmica, naturalizeando a exclusão de vozes ancestrais e populares (Escobar, 2018, p. 143).

Assim sendo, o eurocentrismo não é apenas uma preferência cultural pelo saber europeu, mas uma estratégia de dominação que impõe a superioridade de um único paradigma epistêmico sobre todos os demais. Essa lógica se manifesta de maneira sutil e profunda nas instituições educacionais, que ainda hoje reproduzem o pensamento ocidental como universal, racional e neutro. O eurocentrismo define não apenas o que deve ser ensinado, mas também como, quando e por quem. Ele estabelece normas de objetividade e legitimidade que excluem experiências encarnadas, práticas orais, cosmologias relacionais e espiritualidades como formas válidas de conhecer o mundo. Catherine Walsh nos lembra que “[...] o eurocentrismo produz uma pedagogia da ausência, onde os saberes do outro são mutilados, distorcidos ou apagados” (2013, p. 44). E Tuhiwai Smith adverte: “[...] os sistemas educacionais coloniais foram desenhados para convencer os povos indígenas de que seus conhecimentos eram inferiores, irracionais e obsoletos” (2007, p. 16).

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a escola, tal como se constituiu historicamente, não foi projetada para acolher a pluralidade epistêmica. Pelo contrário, seu surgimento esteve profundamente articulado com o projeto colonial de dominação. A forma escolar, com sua rigidez disciplinar, seu modelo transmissivo e sua cultura de avaliação punitiva, serviu como instrumento de homogeneização cultural e epistemológica. Essa forma de organização não é neutra; ela carrega consigo uma geopolítica do saber que exclui epistemologias não ocidentais, sobretudo aquelas que operam por meio da oralidade, da circularidade e da espiritualidade. Enrique Dussel afirma: “[...] a modernidade construiu-se negando o outro como fonte autônoma de saber, reduzindo-o a objeto de estudo” (2009, p. 59). Já bell hooks denuncia que “[...] a supremacia branca se manifesta na forma como a pedagogia ocidental fragmenta o sujeito e anula as experiências históricas dos povos racializados” (2013, p. 105).

Para que se rompa com a hegemonia epistêmica, é preciso superar o paradigma monocultural que estrutura a escola e suas práticas. Essa superação passa por reconhecer que há outras formas de produzir e legitimar conhecimento, ancoradas em modos de vida que desafiam a linearidade, a abstração e o individualismo da racionalidade moderna. Saberes enraizados na terra, na oralidade e na coletividade não são resíduos do passado, mas formas contemporâneas e vitais de resistência. Como defende Leanne Betasamosake Simpson: “[...] a terra é a principal educadora; ela nos ensina reciprocidade, paciência e humildade a partir da nossa relação com ela” (2017, p. 72). Enrique Dussel complementa: “[...] pensar a partir da exterioridade não é rejeitar a razão, mas alargá-la, ampliando o horizonte do que é pensável” (2000, p. 42).

O pensamento pós-abissal pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Ele confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (Santos, 2014, p. 53-54).

A título de ilustração, as práticas pedagógicas em comunidades tradicionais, como os quilombos e as aldeias indígenas, evidenciam formas de ensinar e aprender que desafiam frontalmente o modelo escolar ocidental. Nessas comunidades, o saber não está restrito ao livro ou à sala de aula, mas circula pela fala, pelo canto, pelos rituais, pelos corpos e pelo território. A aprendizagem ocorre na relação com os mais velhos, com os ciclos da natureza e com os mitos ancestrais. Contudo, quando esses modos de conhecimento são apresentados na escola, muitas vezes são esvaziados de seu sentido original, tratados como curiosidades exóticas ou subsumidos a categorias da ciência ocidental. Frigotto observa que “[...] a racionalidade técnica dominante reduz o conhecimento a uma mercadoria, negando sua dimensão histórica, social e espiritual” (2001, p. 93). Smith reforça que “[...] os povos indígenas resistem ao epistemicídio praticando suas pedagogias em silêncio, à margem dos sistemas formais” (2007, p. 132).

Cumpre salientar que o conceito de colonialidade do saber implica desnaturalizar as bases do pensamento moderno e colocar em evidência o caráter situado, localizado e geopolítico de toda produção de conhecimento. Essa tarefa é essencial para desmantelar os mecanismos de exclusão que operam nas instituições educacionais. Não se trata de apenas incluir o “outro” nos mesmos moldes, mas de transformar os próprios moldes. A matriz ocidental de conhecimento se apresenta como neutra, mas é marcada por uma história de violência epistêmica, que reduziu a diversidade cognitiva da humanidade a uma única forma de pensar. Para Mignolo: “[...] a colonialidade do saber instaura uma monocultura cognitiva que se pretende universal, mas é profundamente eurocentrada” (2010, p. 89). Walsh acrescenta: “[...] descolonizar a educação é desarticular os dispositivos que sustentam a colonialidade do saber e do ser” (2019, p. 82).

Não se pode ignorar que, ao invisibilizar a espiritualidade, a escola ocidental rompe com a integralidade da experiência humana e compromete sua capacidade de formar sujeitos plenos. A separação entre razão e emoção, corpo e mente, sagrado e profano, imposta pelo projeto moderno, fragmenta a subjetividade e exclui dimensões essenciais do conhecer. As espiritualidades de matriz africana e indígena, que articulam conhecimento, ética e ancestralidade, são sistematicamente silenciadas nos espaços educativos. Escobar afirma que “[...] a espiritualidade é um saber de conexão, que reconhece a interdependência entre todos os seres e desafia a razão instrumental” (2014, p. 66).

Bell hooks complementa: “[...] ensinar com o coração é afirmar que o conhecimento nasce também do afeto, da experiência vivida e da espiritualidade” (2015, p. 57).

[...] Cada capítulo sustenta princípios indígenas – como ‘a terra como forma de letramento’ e ‘a água é vida’ – que se enraízam em experiências específicas, como a criação de universidades e escolas indígenas, a organização comunitária e os movimentos sociais, as práticas de pessoas trans e de dois espíritos, as recusas às políticas estatais, e as pedagogias fundamentadas na relação com a terra e com a água (Smith, Tuck & Yang, 2019, p. 3).

Logo, após séculos de imposição, emergem movimentos de reexistência que, mesmo nas brechas do sistema escolar, reivindicam uma educação enraizada em epistemologias do Sul. As pedagogias decoloniais, afrocentradas e interculturais não propõem apenas outra forma de ensinar, mas outra forma de existir. Elas questionam o próprio conceito de conhecimento como algo abstrato e neutro, propondo saberes comprometidos com a vida, com a coletividade e com a justiça social. Smith lembra que “[...] a decolonização não é apenas um conceito, mas uma prática de ruptura com o colonialismo epistêmico que ainda estrutura a escola” (2007, p. 73). Freire, ao defender o diálogo como método, afirma: “[...] ensinar exige escuta, exige humildade, exige reconhecer que o saber também se encontra no oprimido” (1971, p. 36).

Contudo, mesmo diante das rupturas, o modelo escolar vigente ainda se mantém fiel à lógica meritocrática, disciplinadora e monocultural que caracteriza a racionalidade moderna. As reformas educacionais, muitas vezes, apenas atualizam os mecanismos de exclusão, sem romper com os fundamentos da colonialidade. A resistência epistêmica exige não apenas ajustes curriculares, mas uma verdadeira insurgência pedagógica. Frigotto alerta: “[...] a escola pública reproduz uma lógica de exclusão travestida de inclusão, onde os saberes populares são tolerados, mas nunca reconhecidos como centrais” (2010, p. 41). Quijano afirma: “[...] a colonialidade persiste porque ainda organiza nossas formas de pensar, de ensinar e de representar o mundo” (2020, p. 859).

Vale destacar que, o giro decolonial<sup>7</sup> não é uma rejeição ao conhecimento moderno, mas uma ampliação radical do campo do conhecimento. Ele propõe uma ecologia de saberes<sup>8</sup>, em que diferentes

<sup>7</sup> O giro decolonial constitui um movimento teórico, político e epistêmico que busca desestabilizar os fundamentos da modernidade ocidental e suas formas de dominação, propondo a valorização de saberes historicamente silenciados pelos projetos coloniais. Esse giro não se limita à crítica ao eurocentrismo, mas propõe a construção de uma pluriversalidade do saber, na qual múltiplas epistemologias possam coexistir de forma não hierárquica. Trata-se de uma virada que desloca o eixo da produção de conhecimento para as margens, reconhecendo que a modernidade sempre esteve acompanhada da colonialidade. Nesse contexto, o giro decolonial denuncia o epistemocídio praticado pelas instituições coloniais e propõe uma rearticulação entre conhecimento, território, corpo e memória, abrindo espaço para práticas educativas mais justas, afetivas e enraizadas nos contextos locais. Ver: MIGNOLO, Walter D. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010

<sup>8</sup> A ecologia de saberes é uma proposta epistemológica formulada por Boaventura de Sousa Santos que visa superar a monocultura do saber científico ocidental por meio do reconhecimento da diversidade epistêmica existente no mundo. Essa concepção defende que diferentes formas de conhecimento – como os saberes indígenas, afrodescendentes, populares

racionalidades possam coexistir, dialogar e transformar-se mutuamente. Isso implica deslocar o eixo da autoridade epistemológica para reconhecer as vozes historicamente silenciadas. Santos afirma que “[...] as epistemologias do Sul propõem uma horizontalidade cognitiva, onde todos os saberes têm algo a ensinar e algo a aprender” (2013, p. 51). Mignolo conclui que “[...] desobedecer epistemicamente é resistir à arrogância da razão única e afirmar a legitimidade das múltiplas formas de saber” (2006, p. 76). Para Walter D. Mignolo (2012, p. 14):

[...] a questão, no entanto, não é onde você *reside*, mas onde você *habita*. Césaire e Fanon, ambos martinicanos, habitavam a história da Passagem do Meio, das plantações, da escravidão, da descolonização. Esse habitar moldou seu pensamento, não apenas sobre o passado, mas sobre o futuro, não apenas sobre identidade, mas sobre libertação. Pensar a partir dessas histórias locais de dor, resistência e sobrevivência é o que torna possível a desobediência epistêmica<sup>9</sup>.

Todavia, ao se considerar a colonialidade do saber como uma engrenagem persistente entende-se que a descolonização da educação exige um processo complexo, coletivo e profundamente comprometido com a justiça cognitiva. É preciso refundar o projeto pedagógico sobre bases outras, onde a escuta, o território, a ancestralidade e o cuidado sejam reconhecidos como dimensões essenciais do aprender. Walsh escreve: “[...] recriar a educação é recriar o mundo; é refazer as formas de relação entre saberes, sujeitos e territórios” (2019, p. 87). E Freire aponta com clareza: “[...] ensinar exige o reconhecimento do outro como sujeito inacabado, portador de saberes e capaz de transformar o mundo” (1996, p. 49).

Convém observar que, o giro decolonial não pretende reformar a modernidade ocidental, mas sim desestabilizar suas bases ontológicas e epistemológicas, denunciando a violência epistêmica que sustenta sua pretensa universalidade. Essa ruptura exige desconstruir o mito da neutralidade científica e desvelar as hierarquias raciais, culturais e de gênero embutidas nos discursos acadêmicos. Por isso, o giro decolonial se opõe à multiculturalização da opressão, que apenas tolera a diferença sem alterar as estruturas de poder. Nas universidades, por exemplo, esse giro propõe uma reconfiguração profunda da produção e validação do saber, defendendo metodologias enraizadas nos territórios e práticas decoloniais que valorizem o conhecimento encarnado e relacional. Para Dussel (2000): “[...] a transmodernidade não é o além da modernidade, mas seu confronto com o outro radical, negado

---

e espirituais – possuem rationalidades próprias e devem ser valorizadas em pé de igualdade com o saber hegemônico. Em vez de subordinar ou assimilar esses saberes ao modelo dominante, a ecologia de saberes propõe o diálogo horizontal entre conhecimentos diversos, tendo como base o respeito, a escuta e a coaprendizagem. No campo educacional, essa perspectiva instaura um processo de reconstrução curricular e pedagógica capaz de promover justiça cognitiva e ampliar os horizontes da formação humana, reconhecendo que nenhum saber é completo em si mesmo. Ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

<sup>9</sup> Tradução nossa.

historicamente” (p. 67). Simpson (2017) argumenta que resistir epistemicamente não é apenas rejeitar o eurocentrismo, mas “[...] construir formas de vida que não dependam do reconhecimento da modernidade” (p.88).

Dussel propõe que se enfrente a modernidade eurocentrada através de uma multiplicidade de respostas críticas descoloniais que partam das culturas e lugares epistêmicos subalternos de povos colonizados de todo o mundo. [...] A transmodernidade é o projeto utópico que visa transcender a versão eurocêntrica da modernidade. [...] Em vez de uma única modernidade centrada na Europa e imposta ao resto do mundo como um desenho global, trata-se de um pensamento crítico de fronteira enquanto intervenção epistêmica dos diversos subalternos. [...] As epistemologias subalternas poderiam fornecer uma ‘diversalidade’ de respostas para os problemas da modernidade (Dussel apud Mignolo, 2000, p. 27).

Logo, diante do cenário epistêmico atual, atravessado por múltiplas crises – ambientais, sociais, éticas e cognitivas –, o giro decolonial propõe uma reorientação do pensamento para além do paradigma técnico-instrumental. A modernidade fracassou em oferecer respostas às desigualdades estruturais que ela mesma engendrou, e seu projeto de universalização se revelou excluente. O giro decolonial, portanto, aponta para a necessidade de produzir conhecimento a partir dos locais de enunciação historicamente marginalizados, como as comunidades quilombolas, indígenas, camponesas e periféricas. Esse deslocamento epistêmico implica, também, questionar a ideia de progresso linear, substituindo-a por concepções de tempo e história ancoradas na circularidade, na ancestralidade e no respeito aos ciclos da vida. Para Smith (2007): “[...] descolonizar o saber implica questionar os marcos que sustentam a lógica colonial do conhecimento acadêmico” (p. 88). Boaventura de Sousa Santos (2013) argumenta que “[...] não há justiça social sem justiça cognitiva” (p. 65).

Cabe ressaltar que, ao deslocar o centro do pensamento, as epistemologias insurgentes convocam à escuta dos silêncios históricos e à validação dos saberes que brotam da dor, da exclusão e da resistência. Esses saberes surgem dos corpos marcados pela racialização, da oralidade ancestral, dos cantos e danças como pedagogias encarnadas, dos rituais como forma de produção de sentido. Não se trata de incluir esses saberes nos moldes escolares vigentes, mas de reconhecer sua capacidade ontológica de重构 o próprio significado do que é conhecer, ensinar e aprender. Isso implica criar currículos que não apenas mencionem o outro, mas que sejam tecidos com o outro. Escobar afirma que “[...] as epistemologias insurgentes são formas de reexistência que desafiam a lógica da monocultura epistêmica” (2018, p. 102). Segundo hooks (2013), “[...] o pensamento insurgente nasce da capacidade de dizer não às normas da supremacia branca” (p.132).

[...] O conceito de *diseño de culturas* (design de culturas) emergiu como uma ferramenta política e profissional aplicada ao trabalho com organizações de base, especialmente no campo da educação popular, arte comunitária e projetos de desenvolvimento alternativo voltados para comunidades indígenas e afrodescendentes, nas quais as tradições orais ainda eram predominantes. Esses movimentos de comunicação popular, profundamente inspirados pela pedagogia do oprimido de Paulo Freire, pela pesquisa-ação participativa de Orlando Fals Borda e pela teologia da libertação, constituíram uma base crítica e criativa para a atuação junto a comunidades subalternizadas na América Latina (2018, p. 12).

Com efeito, pode-se afirmar que essas epistemologias não apenas resistem, mas produzem mundos. Assim, elas desestabilizam a hegemonia cognitiva e colocam em cena outras formas de racionalidade, fundadas na coletividade, na sensibilidade, na escuta e na espiritualidade. Nas experiências educativas construídas em territórios periféricos e indígenas, por exemplo, o saber se dá no encontro com a terra, com os ciclos naturais e com os mais velhos – e não apenas nos livros ou laboratórios. Desse modo, tais práticas educativas, ainda que invisibilizadas, constroem redes de resistência e de vida. Freire afirma que “[...] o saber autêntico emerge da curiosidade do oprimido, quando este começa a nomear o mundo com suas próprias palavras” (1971, p. 62). Walsh (2013) sustenta que a insurgência epistêmica exige “[...] deslocar os centros de produção do saber, legitimando o conhecimento que brota da experiência vivida” (p. 54).

Dessa forma, comprehende-se que o pensamento fronteiriço, proposto por Mignolo, representa uma das mais potentes ferramentas para se pensar nas brechas do “sistema-mundo”. Ele parte da vivência em zonas de contato e tensão, onde diferentes lógicas epistêmicas colidem, se entrelaçam e se reinventam. Assim, é nas fronteiras que emergem novas categorias, novos vocabulários e novas práticas. Esse pensamento se constrói entre mundos, recusando a pureza epistêmica e afirmindo o direito ao híbrido, ao mestiço, ao encruzilhado. Dito isso, em contextos educacionais, ele aponta para pedagogias que rompem com a lógica binária e promovem a convivência entre diferentes matrizes de sentido. Mignolo assinala que “[...] o pensamento fronteiriço propõe uma geopolítica do conhecimento que parte da experiência decolonial” (2010, p. 123). Smith (2007, p. 142) lembra que “[...] os saberes de fronteira operam entre mundos e constroem pontes entre rationalidades que a modernidade manteve separadas”.

A noção de posicionamento crítico fronteiriço se enraíza na concepção de pensamento fronteiriço de Mignolo (2002): “[...] uma forma de pensar a outridade, de se mover através de uma ‘outra lógica’, em suma, de mudar os termos não só no sentido de se manter uma conversação”. Enquanto a própria construção da interculturalidade é um exemplo óbvio do pensamento fronteiriço, sua aplicação epistêmica e sociopolítica àquilo que o movimento designa como “pluriversidade”, em oposição à universalidade, deixa bem clara a ideia de pensamento fronteiriço. [...] O currículo os coloca em diálogo crítico com as formas de conhecimento tipicamente associadas ao mundo ocidental, revertendo à histórica subalternização e propondo uma incorporação diferente (Walsh, 2019, p. 30).

É fundamental observar que, a noção de pluriversalidade<sup>10</sup>, tão central no giro decolonial, redefine a política do conhecimento. Ela se opõe à pretensão universalista da modernidade, que tenta normatizar a diversidade em nome de uma suposta racionalidade comum. Ao contrário, a pluriversalidade afirma a existência simultânea de múltiplos mundos, múltiplas formas de viver, pensar e existir. Isso significa reconhecer que nenhum saber pode se arrogar como superior, mas que todos devem ser colocados em diálogo horizontal. Na educação, esse princípio exige a revisão do cânone, a descolonização dos conteúdos e a reconfiguração dos métodos de avaliação. Escobar (2018, p. 123) afirma: “[...] a pluriversalidade é o reconhecimento da diversidade epistêmica sem hierarquias”. Walsh, por sua vez, endossa que “[...] a pluriversalidade é um projeto de vida insurgente, uma aposta na coexistência sem subordinação” (2019, p. 94).

Posteriormente à denúncia da colonialidade, o diálogo entre saberes aparece como uma prática insurgente, que subverte as lógicas monológicas da modernidade. Esse diálogo, entretanto, não é um intercâmbio cordial entre visões de mundo, mas uma disputa epistemológica que exige escuta, humildade e abertura ao outro. Dialogar é correr o risco de transformar-se. É abandonar a posição de mestre e reconhecer-se aprendiz. Nos processos educativos, isso significa acolher a oralidade, os saberes comunitários, os mitos, os cantos e as práticas cotidianas como fontes legítimas de conhecimento. Simpsom (2017) atesta que “[...] o diálogo verdadeiro nasce do respeito à autonomia e da convivência com a diferença” (2017, p. 103). Santos (2017, p. 81) lembra que “[...] o diálogo de saberes deve ir além da tradução; ele deve criar novos vocabulários e práticas insurgentes”.

[...] A ideia inicial era mostrar que a crença em um único sistema sustentável de conhecimento – formulado inicialmente em termos teológicos e, posteriormente, nas filosofias e ciências seculares (tanto nas ciências humanas quanto nas naturais; ciências nomotéticas e ideográficas, como Wilhelm Dilthey distinguiu as ‘ciências do espírito’ das ciências exatas) – é perniciosa para o bem-estar da espécie humana e para a vida no planeta. Tal sistema de conhecimento, aqui referido como ‘código ocidental’, não serve à humanidade como um todo, mas apenas a uma pequena parcela dela que se beneficia da crença de que, em termos epistemológicos, há apenas um único jogo em andamento (Mignolo, 2011, p. 13).

<sup>10</sup> A noção de pluriversalidade é central no giro decolonial porque rompe com a lógica universalista da modernidade ocidental, que historicamente impôs uma única visão de mundo como legítima e superior. Diferente do universalismo excluente, a pluriversalidade reconhece a existência simultânea e interdependente de múltiplas epistemologias, ontologias e cosmologias, sem hierarquizá-las. Essa ideia sustenta que nenhum saber pode reivindicar totalidade ou neutralidade, pois todo conhecimento é situado e relacional. No giro decolonial, a pluriversalidade não apenas propõe uma abertura ao diálogo entre saberes, mas também afirma a dignidade das vozes historicamente silenciadas, sendo, portanto, um princípio ético, político e epistêmico para a construção de um mundo mais justo e diverso. Ela inaugura um horizonte de convivência crítica, no qual as diferenças não são obstáculos, mas potências para a reinvenção coletiva do conhecimento. Ver: MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018.

Com o objetivo de ampliar o horizonte cognitivo, torna-se imprescindível considerar o corpo, a emoção, o território e a espiritualidade como dimensões legítimas do saber. A racionalidade moderna amputou essas dimensões em nome da objetividade, criando um sujeito epistêmico abstrato, desencarnado e universal. As epistemologias do Sul reivindicam, ao contrário, uma pedagogia do sensível, onde o saber nasce da experiência vivida, da ancestralidade e das relações afetivas com o mundo. Isso transforma profundamente a sala de aula, o currículo e o papel do educador, que deixa de ser transmissor para tornar-se facilitador de encontros, conexões e escutas. Dussel endossa que “[...] o território é condição de possibilidade da vida e do pensamento autônomo” (2000, p. 53). Para Walsh, “[...] o corpo é um território de saber, onde se inscrevem memórias de resistência e ancestralidade” (2013, p. 61).

Enquanto se consolida a crítica, é necessário refletir sobre os desafios internos ao próprio campo decolonial. O risco de institucionalização, da retórica vazia e da apropriação neoliberal ameaça a potência política desse giro. A crítica decolonial pode ser capturada pelo discurso acadêmico dominante e transformada em mais uma mercadoria no mercado de ideias. Por isso, sua força depende da conexão com os movimentos sociais, com as lutas territoriais e com as práticas educativas insurgentes. Smith afirma que “[...] a descolonização do saber é uma luta longa, pois exige romper com privilégios históricos profundamente enraizados” (2007, p. 150). Para Mignolo (2010: 130), “[...] é preciso cuidado para que a crítica decolonial não seja apropriada pela academia como mais uma tendência estética ou retórica”.

[...] a ecologia de saberes é a proposta com a qual avança para confrontar a lógica da monocultura do conhecimento científico e do rigor do saber, identificando outros conhecimentos e critérios de rigor e validez que operam de forma crível em práticas sociais. [...] Implica, pelo contrário, utilizá-lo [o conhecimento científico] em um contexto mais amplo de diálogo com outros conhecimentos. Neste sentido, esse uso do conhecimento científico é contra-hegemônico. O objetivo da ecologia de saberes é, por um lado, explorar concepções alternativas internas ao conhecimento científico [...] e, por outro lado, continuar com a interdependência entre os conhecimentos científicos produzidos pela modernidade eurocêntrica e outros conhecimentos não-científicos (Santos, 2014, p. 29).

A fim de reconstruir o saber, é urgente inventar outras metodologias, outras narrativas e outras pedagogias que não se limitem a incluir o outro, mas que sejam geradas com o outro. Isso exige o abandono da neutralidade científica e o reconhecimento da parcialidade como condição epistêmica. Exige também colocar a vida no centro do processo educativo, entendendo o conhecimento como prática de cuidado, vínculo e transformação. Para hooks, “[...] ensinar é um ato de esperança e de reinvenção do mundo, especialmente quando se ensina a partir das margens” (2015, p. 98). Escobar,

por sua vez, sentencia que “[...] a reconstrução epistêmica exige práticas que reconheçam a interdependência entre saber, comunidade e justiça social” (2014, p. 57).

No propósito de evidenciar a ruptura, é preciso reafirmar que o giro decolonial não é uma simples alternativa teórica, mas uma insurgência ética, política e epistêmica. Ele nos convoca a abandonar o conforto do universalismo e a habitar as fissuras do mundo, onde brotam saberes que curam, que resistem e que recriam o mundo. É, portanto, um chamado à reexistência. Mignolo afirma que “[...] a desobediência epistêmica é um gesto de amor radical pelas possibilidades não coloniais de viver e conhecer” (2006, p. 84). Freire endossa que “[...] é no inacabamento do mundo que mora a possibilidade da transformação” (1996, p. 47).

A desobediência epistêmica é, ao mesmo tempo, uma rejeição e uma proposição. Rejeita o lugar que a lógica da modernidade/colonialidade impõe às epistemologias e ontologias subalternizadas. E propõe a abertura para outras formas de pensar, sentir e viver que não se baseiam na universalidade e homogeneização do saber. [...] Esse gesto não é apenas político ou teórico; é também ético e afetivo. É um ato de amor radical pelas possibilidades de vida que foram negadas, pelas histórias silenciadas e pelos mundos que ainda podem ser construídos a partir das ruínas do colonialismo (Mignolo, 2010, p. 52).

Em verdade, não se pode ignorar que, os saberes insurgentes do Sul global emergem como contranarrativas que desestabilizam os fundamentos do pensamento ocidental moderno. Em vez de se apresentarem como alternativas exóticas ou folclóricas, esses saberes trazem uma densidade histórica e existencial construída a partir da dor, da resistência e da coletividade. São epistemologias vividas, que se enraízam em territórios de exclusão e anunciam outras possibilidades de mundo. A valorização desses saberes implica, portanto, um duplo gesto: por um lado, o reconhecimento da injustiça epistêmica promovida pelo colonialismo e, por outro, o fortalecimento de práticas pedagógicas que partem das experiências comunitárias. Santos adverte que “[...] a justiça cognitiva exige escutar os silêncios históricos que foram impostos pelo epistemicídio” (2017, p. 91). Dussel (2000) sustenta que “[...] os saberes do Sul são fontes éticas de reconfiguração do humano, pois brotam da experiência de exclusão” (p. 63) e apontam para um futuro onde a dignidade epistêmica é universalizada.

Com efeito, reconhecer os povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais como sujeitos epistêmicos plenos é uma tarefa urgente, mas ainda negligenciada nos sistemas educacionais. Essa tarefa exige a superação de um modelo de conhecimento que associa valor científico à escrita e à objetividade, desqualificando a oralidade, a espiritualidade e o vínculo com o território como modos legítimos de saber. A escola, como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, conforme Althusser (1970), historicamente serviu à homogeneização epistêmica, o que implica, hoje, sua reorientação radical em direção à pluralidade. Smith, por sua vez, sentencia que “[...] o sujeito

epistêmico não é aquele que domina conceitos abstratos, mas aquele que sabe a partir do corpo, da terra e da memória” (2017, p. 118). Segundo Smith (2007, p. 103), “[...] os povos indígenas têm produzido conhecimento por milênios, ainda que o sistema ocidental insista em negá-los como produtores válidos de ciência”.

[...] a criação da UINPI<sup>11</sup> não significa a divisão da ciência entre a que é e a que não é indígena. Significa a oportunidade de mergulhar em um diálogo teórico baseado na interculturalidade. Significa a criação de um novo campo conceitual, analítico e teórico que possa gerar novos conceitos, categorias e noções sob a construção da interculturalidade e da compreensão da alteridade. [...] representa a construção de um novo espaço epistemológico que incorpora e negocia os conhecimentos indígenas e ocidentais (e tanto suas bases teóricas quanto as experimentais), mantendo consistentemente como fundamental a colonialidade do poder e a diferença colonial da qual vêm sendo sujeitos (Walsh, 2019, p. 18).

A título de ilustração, a descolonização curricular, mais do que um ajuste de conteúdo, representa uma reestruturação profunda das hierarquias do saber dentro da escola. Ela exige o reconhecimento das pedagogias ancestrais como formas completas e autônomas de conhecimento, que articulam oralidade, corporeidade, território e espiritualidade. Em comunidades quilombolas e indígenas, por exemplo, os ensinamentos dos mais velhos, os ritos, as histórias, as plantas e os ciclos naturais constituem uma matriz de formação integral que desafia a fragmentação do currículo ocidental. Freire (1996) afirma que “[...] ensinar exige o reconhecimento de que há muitos saberes possíveis e igualmente válidos” (p. 49). Walsh, por sua vez, sinaliza que “[...] o currículo decolonial não é aquele que apenas menciona o outro, mas aquele que se reconstrói com o outro” (2013, p. 61).

Por isso, é fundamental observar que a hegemonia do conhecimento científico moderno não se estabeleceu por mérito, mas por imposição. O que se chama de ciência muitas vezes serviu para justificar o racismo, o sexismo e o extermínio de populações inteiras em nome do progresso. Esse modelo reduziu o saber à experimentação quantificável, apagando os sentidos, os afetos e a

<sup>11</sup> A criação da Universidade Indígena no Brasil representa um marco histórico na valorização das epistemologias e culturas dos povos originários. Em abril de 2024, o Ministério da Educação (MEC) instituiu um grupo de trabalho (GT) por meio da Portaria nº 350/2024, com o objetivo de realizar estudos técnicos e debates que subsidiem a implementação da Universidade Indígena. Este GT é composto por representantes de diversas secretarias e órgãos vinculados ao MEC, incluindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), a Secretaria de Educação Superior (Sesu), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A proposta da universidade é oferecer uma educação superior que respeite e integre os saberes tradicionais indígenas, promovendo a interculturalidade, o bilinguismo e a valorização das línguas e culturas indígenas em seus contextos territoriais. Além disso, visa garantir que os cursos oferecidos considerem as especificidades dos povos indígenas, como o bem viver, a saúde e a legislação própria, fortalecendo a autonomia e o protagonismo dessas comunidades no cenário educacional brasileiro. Ver: BRASIL. Ministério da Educação. MEC inicia processo que vai criar a Universidade Indígena. Agência Gov, 17 abr. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202404/universidade-indigena-tera-grupo-de-trabalho-no-mec>. Acesso em: 12 de Abr. 2025.

ancestralidade como dimensões do conhecimento. Mignolo tensiona ao afirmar que “[...] a epistemologia moderna sustenta-se na separação entre sujeito e objeto, ignorando que todo saber é situado e relacional” (2006, p. 83). Santos (2013) reforça que “[...] o monopólio da ciência é uma das faces mais violentas da colonialidade do saber (p. 56).

Assim, a justiça cognitiva aparece como um imperativo ético e político diante da continuidade do epistemicídio nas escolas e universidades. O desafio é reconhecer, legitimar e incluir os saberes dos povos oprimidos, não como complemento ao saber científico dominante, mas como horizontes próprios de construção do real. Isso significa, entre outras coisas, transformar a escola num espaço de diálogo entre epistemes, onde o conhecimento comunitário, espiritual, oral e experiencial seja tratado com o mesmo valor que os conteúdos científicos canônicos. Smith reforça que “[...] o reconhecimento epistêmico do outro é condição para qualquer projeto de emancipação” (2007, p. 87). Segundo Escobar (2018), “[...] a justiça cognitiva só será possível quando a ciência abrir mão de sua pretensão hegemônica e aprender com os territórios” (p. 99).

Práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovam. O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. [...] Contra o epistemicídio, o novo paradigma propõe-se revalorizar os conhecimentos e as práticas não hegemônicas que são afinal a esmagadora maioria das práticas de vida e de conhecimento no interior do sistema mundial (Santos, 2018, p. 201).

Dessa forma, os saberes ancestrais não são resquícios do passado, mas tecnologias do presente e do futuro, pois carregam uma racionalidade baseada na coletividade, na sustentabilidade e na interdependência. Eles constituem sistemas sofisticados de pensamento que integram a natureza e os ciclos da vida, e não os separam como faz a modernidade. Escobar (2014, p. 71) aponta que “[...] os saberes ancestrais são formas de vida que nos ensinam a habitar o mundo com respeito e reciprocidade”. Walsh sinaliza que “[...] a ancestralidade é um campo epistêmico que desafia a lógica acumulativa do saber e propõe um conhecimento que cuida” (2019, p. 104).

Do mesmo modo, as narrativas decoloniais recolocam a experiência vivida no centro do conhecimento, desafiando a abstração e a neutralidade como critérios únicos de validade epistêmica. Ao trazer a corporeidade, o território, os afetos e a memória para o campo do saber, essas narrativas denunciam que todo conhecimento é político, situado e historicamente construído. A escuta das experiências negras, indígenas, periféricas e femininas tem poder de deslocar os centros de enunciação da verdade. Para hooks, “[...] a narrativa de quem resistiu é também uma teoria da vida e da luta”

(2015, p. 95). De acordo com Simpson (2017), “[...] a experiência não é o oposto da ciência, mas a sua condição de legitimidade em contextos de colonialidade” (p. 109). Dito isso, hooks fortalece o argumento de que as experiências negras, periféricas, femininas e indígenas não são apenas vivências pessoais, mas portam densidade epistêmica e capacidade teórica transformadora:

A conexão essencial entre pensamento crítico e sabedoria prática é a insistência na natureza interdependente de teoria e fato, associada à consciência de que o conhecimento não pode ser dissociado da experiência. Em última análise, há a consciência de que o conhecimento enraizado em experiência molda o que valorizamos e, consequentemente, como sabemos o que sabemos – e, da mesma forma, como usamos o que sabemos. [...] Quando criamos um mundo em que há união entre teoria e prática, conseguimos nos engajar livremente com as ideias (2010, p. 222).

Apesar disso, a escola continua operando como uma máquina de normalização que universaliza a ignorância sobre os saberes não ocidentais. O currículo oficial, em geral, invisibiliza as pedagogias orais, os saberes do território, os cosmogramas afroindígenas e as formas simbólicas de transmissão de conhecimento que não cabem na linearidade textual. Frigotto diz que “[...] a escola, ao desvalorizar a oralidade e a ritualidade, rompe os vínculos dos sujeitos com sua própria história” (2010, p. 73). Mignolo (2010, p. 88) lembra que “[...] o eurocentrismo escolariza o mundo em vez de educá-lo para a pluralidade”.

Posteriormente ao reconhecimento dos danos epistêmicos históricos, urge pensar estratégias pedagógicas que promovam o encontro entre saberes sem hierarquização. Isso exige práticas de escuta, reconhecimento e tradução intercultural, mas também exige a disposição para transformar a própria ideia de ensino. Um bom exemplo disso são as práticas de educação popular que surgiram nos movimentos camponeses e nas comunidades de base<sup>12</sup>, onde o aprender está vinculado ao fazer, ao celebrar, ao partilhar. Santos aponta que “[...] o diálogo entre saberes é um exercício de descolonização mútua” (2007, p. 122). Freire, por sua vez, afirma que “[...] só há diálogo quando há disposição de abrir-se ao desconhecido com respeito” (1971, p. 85).

<sup>12</sup> Um bom exemplo da valorização da não hierarquia dos saberes pode ser encontrado nas práticas de educação popular que emergiram dos movimentos camponeses e das comunidades eclesiás de base na América Latina, especialmente nas décadas de 1960 e 1970. Essas experiências, inspiradas pela pedagogia de Paulo Freire, assumiram que todo sujeito é portador de um saber legítimo, construído a partir de sua vivência e inserção no mundo. Ao romperem com o modelo bancário de ensino, essas práticas colocaram em diálogo o saber da terra, da fé, do cotidiano e da luta política com os conteúdos escolares, instaurando uma pedagogia da escuta, da horizontalidade e do compromisso com a transformação social. Essa concepção é profundamente convergente com a proposta da educação decolonial, que rejeita a hierarquização epistêmica e propõe a construção de uma ecologia de saberes, na qual os conhecimentos científicos, populares e ancestrais convivam em diálogo e respeito mútuo. Ver: FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

Muito do trabalho de tradução intercultural acontece nas reuniões ou ateliês militantes dedicados à formação, à educação popular e ao empoderamento, e realiza-se com intervenções dos diferentes participantes, mas sem nenhum protagonismo especial. Por esta razão, a respeito do construir resistência e lutas sociais, a tradução intercultural também não é uma atividade particularmente individualizada. É uma dimensão de trabalho cognitivo sempre que estiverem presentes as ecologias dos saberes, os intercâmbios de experiências, a valorização das lutas (próprias e alheias) e um exame prudente do conhecimento que os grupos sociais dominantes mobilizam para isolar ou desarticular os oprimidos (Santos, 2010, p. 330).

Em consequência disso, a descolonização do pensamento educacional demanda a revalorização da sabedoria popular como fundamento legítimo da pedagogia. Parteiras, mestres de capoeira, benzedeiras, griôs e pajés não são apenas figuras folclóricas – são intelectuais de seu povo, transmissores de memórias e formadores de subjetividades. Eles operam numa lógica que não dissocia ensino e vida, razão e espiritualidade. Dito isso, hooks sentencia que “[...] descolonizar a educação é incluir os mestres da vida como professores do mundo” (2013, p. 122). Walsh (2013, p. 69) afirma: “[...] o saber tradicional é insurgente porque desafia as fronteiras do epistemologicamente aceitável”.

Logo, ao falar em justiça cognitiva e saberes insurgentes, fala-se também de soberania epistêmica. Trata-se de garantir que os povos tenham o direito de nomear o mundo a partir de suas próprias cosmologias, sem precisar passar pelo crivo da validação ocidental. Isso significa defender políticas públicas que protejam os territórios, as línguas e os modos de vida como bens culturais e epistemológicos inalienáveis. Escobar afirma que “[...] a soberania epistêmica é o direito de pensar com as próprias categorias e sentir com os próprios mitos” (2018, p. 133). Já Dussel, aponta que “[...] todo projeto de emancipação começa pela libertação do imaginário” (2000, p. 91).

Desse modo, pode-se afirmar que os saberes insurgentes e a justiça cognitiva desafiam não apenas os conteúdos da escola, mas também sua forma, seu tempo, seus métodos e seus sentidos. Trata-se de reinventar a escola como território de encruzilhada, onde múltiplas epistemologias se encontram, se enfrentam e se transformam mutuamente. É uma tarefa difícil, mas absolutamente necessária se quisermos uma educação comprometida com a dignidade humana e com a pluralidade do mundo. Conforme Mignolo (2006: 97): “[...] a educação decolonial é o gesto ético de ouvir o mundo que foi silenciado” (p. 97). Assim para Santos (2017): “[...] os saberes do Sul não pedem permissão: eles exigem reconhecimento, escuta e reciprocidade” (p. 114).

A educação decolonial não se limita à celebração superficial da diversidade, mas busca questionar e transformar as estruturas coloniais e capitalistas que perpetuam a desigualdade e a opressão. [...] Essa perspectiva decolonial requer uma revisão das práticas pedagógicas, currículos e epistemologias, de modo a valorizar os saberes locais e as resistências históricas das culturas marginalizadas, transformando a educação em um espaço de emancipação e justiça social. [...] O objetivo é contribuir para a construção de uma educação que não apenas reconheça a diversidade, mas que também questione e transforme as estruturas sociais que perpetuam a opressão (Santos et al., 2024, p. 9).

Não apenas as estruturas físicas da escola, mas também seus fundamentos epistemológicos e organizacionais carregam marcas profundas do projeto civilizatório ocidental, comprometido com a reprodução das relações de dominação. A educação decolonial, nesse sentido, enfrenta o desafio de operar em uma instituição cujo alicerce está impregnado de colonialidade, disciplinamento e padronização do conhecimento. Ou seja, a escola moderna não é um espaço neutro de socialização, mas uma engrenagem funcional ao Estado-nação e ao capitalismo. Ela molda subjetividades dóceis, normaliza desigualdades e silencia epistemes dissidentes. Para Althusser (1970): “[...] o aparato escolar é projetado para garantir a continuidade ideológica do sistema dominante, funcionando como uma fábrica de consentimento social” (p. 42). De acordo com Antunes (2021, p. 81), “[...] a escola, ao funcionar como uma fábrica educativa, transforma o processo formativo em adestramento para a produtividade e não para a criticidade”.

Assim sendo, é fundamental observar que o currículo escolar – elemento central na organização pedagógica – reflete não apenas escolhas pedagógicas, mas interesses políticos e ideológicos que visam à manutenção da ordem social. A escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, estrutura seus conteúdos com base numa racionalidade que privilegia a cultura eurocêntrica, científica e liberal, marginalizando saberes populares, indígenas e afro-brasileiros. Essa racionalidade se manifesta nas grades curriculares homogêneas, nas avaliações padronizadas e na linearidade do tempo escolar, que ignoram os modos plurais de aprender. Dito isso, para Frigotto (2010: 55): “[...] a forma escolar moderna é inseparável da lógica colonial e capitalista de produção de subjetividades úteis e obedientes”. Enquanto isso, Laval (2019, p. 39) afirma que “[...] ao conceber o conhecimento como mercadoria e o estudante como capital humano, a escola neoliberal converte-se em engrenagem do mercado”.

A era do ‘capital humano’ [...] traduz uma tendência muito real do capitalismo contemporâneo de mobilizar saberes em número cada vez maior, sob o duplo aspecto de fator de produção e mercadoria. [...] O capital humano reúne ‘os conhecimentos, as qualificações, as competências e as características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal, social e econômico’. [...] Essa noção tem a vantagem de traduzir o enfraquecimento do vínculo entre diploma e emprego e justificar a maior seletividade dos empregadores em um período em que a inflação de títulos tende a fazer crescer a importância dos componentes ‘informais’, sobretudo a origem social, na análise da ‘empregabilidade’ dos assalariados (Laval, 2019, p. 85).

Ainda que o discurso oficial insista na neutralidade da escola pública, na prática, ela age como instância de perpetuação das desigualdades sociais e raciais. Crianças negras, indígenas e periféricas enfrentam um cotidiano escolar que desconsidera suas histórias, saberes e formas de existência, sendo

constantemente interpeladas por uma normatividade que valoriza a branquitude<sup>13</sup>, a racionalidade ocidental e a masculinidade hegemônica. A epistemologia do Sul, portanto, não tem lugar reconhecido na maioria das escolas, a não ser como “temas transversais” ou folclore. Nesse sentido, Santos adverte (2017: 72): “[...] a universalização da cultura escolar se fez à custa da negação das vozes insurgentes que habitaram e resistiram às margens da modernidade”. Segundo Antunes (2009), “[...] a escola, ao invés de incluir criticamente, tornou-se um dos principais instrumentos de ocultamento da diversidade e da desigualdade” (p. 49).

Desse modo, cumpre salientar que o neoliberalismo impôs à escola uma nova gramática de gestão baseada em metas, resultados e competitividade, transferindo a lógica empresarial para a prática educativa. Nessa lógica, professores são cobrados como operários da produção de índices, alunos são responsabilizados por seus fracassos, e gestores funcionam como CEOs da eficácia escolar. Essa transformação compromete radicalmente a possibilidade de construir um projeto de educação comprometido com a justiça social e a pluralidade epistêmica. Frigotto assinala que “[...] a cultura da performatividade transforma o sujeito educador em executor de planos e não em mediador crítico da aprendizagem” (2010, p. 112). Como aponta Antunes (2021), “[...] a nova razão do mundo sequestrou a educação crítica e a moldou segundo os imperativos da rentabilidade e da obediência” (p. 67).

A título de ilustração, o modelo da fábrica educativa<sup>14</sup>, tão criticado por pensadores marxistas e críticos da educação, não diz respeito apenas à estrutura física da escola, mas ao seu modo de operar. A divisão do tempo, dos espaços, dos conteúdos e dos corpos responde a uma racionalidade disciplinar que visa produzir subjetividades úteis ao sistema de produção capitalista. Esse modelo esvazia o

---

<sup>13</sup> O modelo moderno-colonial de conhecimento valoriza, de maneira estrutural, a branquitude, a racionalidade ocidental e a masculinidade hegemônica como padrões universais de humanidade, neutralidade e autoridade. Essa tríade opera como matriz de exclusão epistêmica e social, legitimando apenas os saberes produzidos por sujeitos brancos, homens e ocidentais, enquanto silencia as vozes femininas, negras, indígenas e periféricas. No campo educacional, essa lógica se manifesta nos currículos, nas metodologias e na escolha dos autores e referências tidas como legítimas, reforçando a monocultura do saber e do ser. Em contrapartida, a educação decolonial propõe uma ruptura com esse paradigma excluinte, ao afirmar a dignidade epistêmica de outros corpos, outras histórias e outras racionalidades. Trata-se de um projeto pedagógico que não apenas combate o racismo, o sexism e o eurocentrismo, mas que constrói práticas educativas fundadas na pluralidade, na escuta e na insurgência das margens. Ver: LUGONES, María. *Colonialidade e gênero*. In: PEREIRA, Ana Claudia; COSTA, Sérgio (Org.). *Colonialidade e racismo: debates sobre América Latina e Caribe*. Belo Horizonte: UFMG, 2020. p. 19-41.

<sup>14</sup> O modelo da fábrica educativa, como crítica formulada por autores marxistas e críticos da educação, descreve a escola como um espaço de reprodução da lógica fabril do capital, onde o tempo, o corpo, o conhecimento e as relações são organizados de maneira disciplinar, fragmentada e produtivista. Nesse modelo, o aluno é concebido como uma “matéria-prima” a ser moldada para o mercado, e o professor como operário técnico de transmissão de conteúdos. Essa racionalidade transforma a escola em um espaço de adestramento para a obediência e a competitividade, silenciando os saberes territoriais, afetivos e coletivos. A educação decolonial, em contrapartida, denuncia essa engrenagem formativa e propõe a ruptura com a lógica da produtividade, da hierarquia epistêmica e do controle. Ao valorizar a experiência, a escuta, o vínculo e a ancestralidade, ela busca reconstruir a escola como território de liberdade, encontro e pluralidade. Ver: ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. *A fábrica da educação: da escola fabril à flexibilização dos processos escolares*. São Paulo: Xamã, 2017.

vínculo afetivo, o sentido do aprendizado e a liberdade de criação. Para Laval (2019: 88), “[...] a racionalidade econômica penetrou os sentidos da pedagogia, definindo até mesmo o valor do conhecimento como índice de empregabilidade” (p. 84). Antunes, por sua vez, afirma que “[...] a lógica da produtividade substitui o diálogo por performance, o cuidado por controle, e o saber pela competência” (2009, p. 108).

A educação passou por um processo contínuo de racionalização desde as origens da escola no Ocidente: conteúdos disciplinares e intelectuais, formas de transmissão e de controle, organização de níveis e divisões, materiais e locais sofreram uma normatização e uma padronização que permitiram o desenvolvimento da ação educativa, sob a forma de uma ‘burocracia mecânica’. [...] Essa forma organizacional centralizada e composta de células de base idêntica foi um meio muito eficaz de expandir e racionalizar a educação, até o momento em que ela pareceu não permitir ganhos de produtividade suficientes e se tornou um obstáculo à racionalização pedagógica (Laval, 2019, p. 72).

Logo, não se trata apenas de questionar o currículo, mas de interrogar a própria arquitetura epistemológica da escola moderna. A escola ocidental se constituiu como um espaço de exclusão das formas ancestrais, orais, corporais e espirituais de conhecimento, privilegiando uma razão instrumental que fragmenta o saber e nega o sensível. Para que a educação decolonial floresça, é necessário abrir brechas epistemológicas que acolham o saber do território, da oralidade, do corpo e da coletividade. Para hooks (2013), “[...] o currículo moderno desqualifica o saber sensível, o conhecimento vivido e os modos não lineares de aprender” (p. 77). De acordo com Santos (2013), “[...] uma epistemologia decolonial implica reaprender a escutar o mundo com os ouvidos do corpo, com os olhos da história e com os pés fincados no território” (p. 94).

Em consequência disso, um dos principais desafios para a efetivação da educação decolonial é enfrentar as contradições internas da própria escola. Apesar de estar imersa em estruturas normativas e excludentes, a escola também é habitada por sujeitos que resistem e criam fissuras no sistema. Professores comprometidos, estudantes organizados e coletivos pedagógicos constroem experiências contra-hegemônicas mesmo dentro das limitações institucionais. Dito isso, hooks (2015) afirma que “[...] a escola também pode ser território de luta, invenção e reexistência, desde que seus atores estejam dispostos a desafiar as normas impostas” (p. 103). E Freire (1996: 89), por sua vez, aponta que “[...] a educação não é um ato neutro; toda pedagogia é uma escolha ética, política e epistemológica”.

É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. 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. [...] O que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras. [...] É por isso que devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem. Lutar pelo direito que você,

que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade (Freire, 2014, p. 106).

Por isso, é fundamental que o projeto de uma escola decolonial esteja articulado à luta antirracista, antipatriarcal e anticapitalista. Não se trata apenas de adicionar autores negros ao currículo, mas de questionar os próprios critérios de validação do conhecimento escolar, suas linguagens, suas temporalidades e suas metodologias. A luta por justiça cognitiva precisa dialogar com os movimentos sociais, com os territórios tradicionais e com os saberes invisibilizados. Walsh defende a “[...] urgência de reconstituir os sentidos da escola para além do desempenho, reconhecendo que escutar é também reconhecer o direito ao saber do outro” (2013, p. 59). Smith, com isso, pontua que “[...] a centralidade do Sul global na produção de conhecimento passa pelo reconhecimento da experiência como lugar legítimo de saber” (2007, p. 112).

Portanto, a formação docente desempenha um papel central nesse processo. Professores e professoras precisam ser formados não apenas para ensinar conteúdos, mas para ler criticamente a realidade, escutar os sujeitos históricos que a habitam e reconstruir o currículo em diálogo com as epistemologias insurgentes. A docência precisa se desvincular do paradigma da neutralidade e assumir uma postura ética de engajamento. Freire assinala que “[...] o professor decolonial é aquele que recusa ser técnico e se reconhece como intelectual orgânico de seu território” (1996, p. 103). Assim, hooks afirma: “[...] ensinar de forma decolonial é ensinar a partir do afeto, da escuta e do vínculo com a comunidade” (2013, p. 116).

Como podemos ver, estão presentes nos [meus] ‘ensinamentos’ muitos dos elementos aprendidos da sua relação com Freire e no respeito que tenho por seu pensamento. [...] A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professor e estudantes que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece. Ao expandir o coração e a mente, a pedagogia engajada nos torna aprendizes melhores, porque nos pede que acolhamos e exploremos juntos a prática do saber, que enxerguemos a inteligência como um recurso que pode fortalecer nosso bem comum (hooks, 2010, p. 102).

Posteriormente, cabe observar que a legislação educacional brasileira, embora avance em marcos legais como a Lei 11.645/2008<sup>15</sup>, ainda não conseguiu transformar profundamente o currículo

<sup>15</sup> A promulgação da Lei 11.645/2008 representou um avanço importante no reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira, ao tornar obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial das escolas de ensino fundamental e médio. Essa legislação reafirma o direito dos povos originários e das populações negras de verem seus saberes, memórias e contribuições representadas nos espaços escolares, rompendo com uma longa trajetória de apagamento e silenciamento institucional. No entanto, apesar de seu caráter normativo, a efetivação da lei enfrenta desafios significativos, como a falta de formação docente específica, a escassez de materiais didáticos pluripestêmicos e a resistência de uma estrutura educacional ainda enraizada em paradigmas eurocêntricos. É justamente nesse contexto que a perspectiva da educação decolonial ganha força, ao propor uma reconstrução curricular que vá além da inclusão simbólica, assumindo a centralidade das epistemologias afro-indígenas na construção de uma escola crítica,

e a prática pedagógica. A presença de conteúdos sobre a história e a cultura africana e indígena nas escolas ainda é superficial, pontual e desvinculada de uma mudança epistemológica real. Para Smith (2007), “[...] não basta incluir conteúdos se o olhar sobre esses conteúdos continua sendo colonizador” (p. 134). Enquanto Mignolo (2006) afirma que “[...] a normatividade da escola ocidental ainda organiza o tempo, o espaço e o corpo com base em parâmetros europeus” (p. 84).

Em linhas gerais, as políticas educacionais voltadas à igualdade racial e à valorização da diversidade não se sustentam sem uma transformação da estrutura material da escola. A ausência de infraestrutura, a precarização do trabalho docente, o racismo institucional e a violência simbólica exercem enorme pressão sobre os sujeitos que buscam construir alternativas. Dito isso, “[...] a escola sem território, sem comunidade e sem vínculo não pode ser um lugar de reexistência”, afirma Escobar (2018, p. 143). Logo, pontua Santos (2017), “[...] a luta por uma educação decolonial é também uma luta por condições materiais que permitam a dignidade pedagógica” (p. 128).

Em verdade, a construção de uma escola decolonial exige um novo pacto ético e político entre educadores, estudantes, famílias e comunidades. Trata-se de reposicionar o centro do saber, abrir espaço para os conhecimentos ancestrais e populares, reconstruir os laços entre escola e território e reconhecer que aprender é também um ato de escutar, cuidar e resistir. Walsh sinaliza que a “[...] a educação decolonial é a aposta por outra forma de vida, onde o conhecimento serve à dignidade e não à dominação” (2019, p. 98). Dussel (2000) ressalta que “[...] quando a escola aprende a escutar os saberes silenciados, ela deixa de ser um aparelho do Estado para se tornar um território de emancipação” (p. 106).

A educação decolonial, ao articular-se com movimentos contra-hegemônicos, pode atuar como um poderoso instrumento de transformação social. Essa transformação exige um compromisso contínuo com a crítica e a reflexão sobre as práticas educativas, assim como sobre as relações de poder que permeiam essas práticas. Dessa forma, a educação se torna um espaço dinâmico de luta, onde o saber não é apenas transmitido, mas construído coletivamente a partir das experiências e necessidades dos sujeitos locais. [...] Ao valorizar e integrar saberes diversos, ao promover uma pedagogia crítica e ao articular lutas sociais, a educação decolonial tem o potencial de se tornar um verdadeiro motor de transformação social, cultural, econômico, ideológico e político-militante (Santos et al., 2024, p. 28).

Não se pode ignorar que, os caminhos para uma práxis pedagógica decolonial demandam, antes de tudo, uma ruptura com o paradigma escolar tradicional. A educação, quando desvinculada do

---

plural e comprometida com a justiça cognitiva. Ver: BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 8 Abr. 2025.

contexto e da escuta das vozes historicamente marginalizadas, reproduz a colonialidade. Por isso, práticas pedagógicas emancipatórias precisam emergir do território, do corpo e da memória. Dito isso, para Simpson (2017), “[...] a escola pode ser espaço de reexistência se aprender a escutar o território” (p. 92). Além disso, Freire pontua que a “[...] educação libertadora não é depositar conteúdos, mas construir sentidos” (1970, p. 72). Isso implica, portanto, um processo contínuo de descolonização do pensamento pedagógico, que passa pela crítica ao currículo prescritivo, à avaliação padronizada e à monocultura epistêmica imposta pelas diretrizes neoliberais. A práxis pedagógica decolonial deve se ancorar nas vivências concretas dos educandos, reconhecendo seus territórios, línguas e memórias como fundamentos legítimos de produção de conhecimento. Não se trata de negar a ciência moderna, mas de descentrálala como única via de acesso ao saber. A pedagogia decolonial se faz, assim, na encruzilhada entre a denúncia da colonialidade e o anúncio de novos horizontes possíveis.

Em consequência disso, o educador comprometido com a justiça cognitiva não atua como transmissor de conteúdos prontos, mas como facilitador do diálogo entre epistemologias. À medida que os currículos se abrem à pluriversalidade, a escola deixa de ser um espaço de silenciamento para se tornar um território de reconhecimento. Dessa forma, hooks afirma: “[...] a pedagogia decolonial precisa recuperar a dignidade de todos os modos de saber” (2013, p. 122). De forma complementar, “[...] o currículo plural deve ser tecido com as vozes que a história tentou silenciar” (Walsh, 2019, p. 106). A formação do professor decolonial passa, portanto, por sua disposição em escutar, acolher e transformar os saberes que emergem da resistência, e não simplesmente tolerar a diversidade como algo periférico. A escola, nesse sentido, não deve ser uma instância de domesticação da diferença, mas um espaço onde as diferenças possam florescer como potências educativas. Cabe ao educador, nesse processo, não apenas transmitir conteúdos, mas agir como sujeito político que reconhece a educação como ato de liberação e insurgência.

A educação decolonial, ao articular-se com movimentos contra-hegemônicos, pode atuar como um poderoso instrumento de transformação social. Essa transformação exige um compromisso contínuo com a crítica e a reflexão sobre as práticas educativas, assim como sobre as relações de poder que permeiam essas práticas. Dessa forma, a educação se torna um espaço dinâmico de luta, onde o saber não é apenas transmitido, mas construído coletivamente a partir das experiências e necessidades dos sujeitos locais. [...] Ao valorizar e integrar saberes diversos, ao promover uma pedagogia crítica e ao articular lutas sociais, a educação decolonial tem o potencial de se tornar um verdadeiro motor de transformação social, cultural, econômico, ideológico e político-militante (Santos et al., 2024, p. 28).

Cabe ressaltar que a prática da liberdade, tão cara a Paulo Freire, exige escuta ativa e abertura radical ao outro. Não se trata apenas de ensinar, mas de construir sentido com os educandos, valorizando seus saberes, suas histórias e suas formas de vida. Assim, “[...] a prática da liberdade

começa com o reconhecimento da palavra do outro”, afirma Freire (1971, p. 77). Do mesmo modo, hooks sentencia que “[...] a experiência é o fundamento ético de todo ato educativo” (2015, p. 101). Nesse sentido, uma práxis decolonial só é possível quando a escola assume o desafio de romper com a verticalidade da relação pedagógica. Ou seja, é preciso recusar o modelo bancário<sup>16</sup> da educação e assumir a dialogicidade como princípio estruturante da construção do conhecimento. A prática da liberdade se realiza quando o estudante deixa de ser um recipiente passivo e passa a ser protagonista do processo educativo. Isso demanda coragem para enfrentar estruturas curriculares rígidas, tempos escolares cronometrados e avaliações padronizadas, pois a liberdade exige tempo, escuta e afeto.

Assim sendo, a interculturalidade crítica, conforme desenvolvida por Catherine Walsh, aponta para um horizonte político e pedagógico que vai além do mero contato entre culturas. Ela exige rupturas estruturais com os paradigmas coloniais que formatam a escola moderna. Dito isso, “[...] a interculturalidade crítica exige rupturas e não apenas encontros” (Walsh, 2013, p. 54). Em outras palavras, conforme Smith (2007), “[...] ensinar é também um ato de insurgência quando o conhecimento é negado” (p. 119). Essa concepção rompe com a lógica do multiculturalismo liberal que tolera a diferença sem alterá-la estruturalmente. Ao contrário, a interculturalidade crítica exige transformação institucional e epistemológica. A escola, nesse contexto, deve ser repensada como um território de encontros epistemológicos intensos e desiguais, exigindo políticas afirmativas de escuta e reconhecimento das cosmovisões oprimidas. Trata-se de reconhecer que a diferença não é um obstáculo à educação, mas a própria matéria-prima da formação humana.

A interculturalidade é um paradigma ‘outro’, que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial. Ao agregar uma dimensão epistemológica ‘outra’ a esse conceito – uma dimensão concebida na relação com e através de verdadeiras experiências de subordinação promulgadas pela colonialidade –, a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. [...] A lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes; por necessidade (e como um resultado do processo de colonialidade) essa lógica ‘conhece’ esses paradigmas e estruturas. E é através desse conhecimento que se gera um ‘outro’ conhecimento (Walsh, 2019, p. 27).

<sup>16</sup> O modelo bancário de educação, conforme criticado por Paulo Freire, caracteriza-se por uma prática pedagógica autoritária e verticalizada, na qual o professor deposita conteúdos prontos nos alunos, tratados como recipientes vazios e passivos. Essa concepção de ensino desconsidera a experiência vivida dos educandos, suas histórias, culturas e saberes, e reforça a lógica da reprodução do conhecimento dominante, alinhada aos interesses da ordem vigente. Ao negar o diálogo e a problematização, o modelo bancário contribui para a manutenção das estruturas de opressão e para o apagamento das epistemologias populares e ancestrais. Em oposição a esse paradigma, a educação decolonial reivindica uma pedagogia dialógica, horizontal e crítica, baseada na escuta, na troca de saberes e no reconhecimento dos educandos como sujeitos históricos e produtores de conhecimento. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

É fundamental observar que, ao propor currículos pluriepistêmicos e territorializados<sup>4</sup>, propõe-se também uma transformação do próprio conceito de escola. Não se trata apenas de incluir novos conteúdos, mas de reorganizar o saber escolar a partir de outras lógicas e temporalidades. Para Boaventura de Sousa Santos, os “[...] currículos pluriepistêmicos criam pontes entre mundos de vida” (2017, p. 116). Simpson, por sua vez, afirma que “[...] o território é um mestre pedagógico que ensina pela convivência” (p. 86). Um currículo decolonial, portanto, precisa ser sensível às linguagens, aos rituais e aos tempos dos sujeitos que nele habitam. Ele deve ser construído com os coletivos, e não apenas para eles. Isso significa valorizar saberes que nascem da terra, do corpo e da coletividade, como as rezas, os grafismos, os modos de plantio e as práticas de cuidado. Ao territorializar o currículo, reconhece-se que o conhecimento não é universal, mas enraizado e situado.

Por isso, não apenas os conteúdos escolares, mas também os métodos e as formas de avaliação devem ser repensados sob uma perspectiva decolonial. A padronização do conhecimento, típica da lógica neoliberal, precisa ser substituída pela valorização da diversidade epistêmica e do vínculo comunitário. Assim, para Freire “[...] o diálogo é a mediação que humaniza o processo de aprender” (1996, p. 88). Além disso, “[...] os saberes ancestrais não pedem reconhecimento, eles se impõem pela vida”, conforme Escobar (2018, p. 135). Práticas avaliativas que ignoram o contexto cultural e o tempo do aprender invisibilizam processos formativos essenciais. Uma práxis pedagógica decolonial exige avaliações formativas que reconheçam as trajetórias dos sujeitos, seus modos de expressão e suas formas de resolver problemas a partir de sua realidade. Isso implica, ainda, no deslocamento do professor de uma posição de juiz para a de companheiro de caminhada formativa.

Nesse sentido, descolonizar a educação envolve a valorização dos saberes locais, indígenas e ancestrais, que muitas vezes são relegados a um segundo plano ou completamente ignorados nas instituições educacionais. A prática de integrar esses saberes no currículo escolar é fundamental para que os alunos desenvolvam uma identidade sólida e uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor. Isso não significa substituir um conhecimento pelo outro, mas criar um espaço onde múltiplas vozes e experiências possam coexistir, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. [...] Práticas educativas que priorizam a interação, a colaboração e a reflexão crítica são essenciais para que os estudantes possam se engajar ativamente em seu aprendizado (Santos et al., 2024, p. 21).

Apesar disso, ainda são tímidos os avanços na institucionalização de propostas pedagógicas baseadas na justiça cognitiva. A resistência das estruturas escolares e dos aparatos burocráticos revela o quanto a colonialidade do saber está arraigada nas práticas cotidianas. Para Walsh (2013), “[...] o saber tradicional é insurgente porque desafia as fronteiras do epistemologicamente aceitável” (p. 69). Segundo Escobar (2018, p. 133), “[...] a soberania epistêmica é o direito de pensar com as próprias categorias e sentir com os próprios mitos”. A dificuldade em romper com os cânones curriculares, a

falta de formação docente crítica e a ausência de políticas públicas voltadas à decolonização da escola revelam que o combate ao epistemicídio ainda é um projeto em construção. Contudo, a presença crescente de educadores indígenas, quilombolas e periféricos tem tensionado esses limites e construído novas possibilidades.

Dessa forma, a escola precisa deixar de ser um espaço de reprodução das lógicas eurocentradas para se tornar um território de reexistência, onde as identidades e os saberes historicamente subalternizados possam florescer. Dito isso, “[...] a ancestralidade é um campo epistêmico que desafia a lógica acumulativa do saber e propõe um conhecimento que cuida”, conforme Walsh (2019, p. 104). Dussel, assim, afirma: “[...] todo projeto de emancipação começa pela libertação do imaginário” (2000, p. 91). A reexistência é, portanto, a recusa de uma vida epistêmica pautada pela negação de si. Trata-se de afirmar o direito ao sonho, à espiritualidade, à memória e ao vínculo como fundamentos da educação. Nesse sentido, comunidades tradicionais, terreiros, aldeias e periferias oferecem pistas metodológicas e éticas para a reinvenção da escola.

A ancestralidade, pensada como campo epistêmico, nos permite romper com a linearidade ocidental do tempo e da história, para afirmar outras formas de saber, vinculadas à memória, à espiritualidade e ao corpo-território. [...] É nesses saberes que se forjam resistências e reexistências que escapam à lógica da dominação colonial. Não se trata de folclore ou tradição congelada, mas de modos vivos de existir e conhecer que desafiam o epistemicídio. [...] A educação decolonial se nutre dessas fontes para transformar a escola em território de enraizamento, cuidado e dignidade (Walsh, 2019, p. 104).

Ainda assim, a práxis decolonial não pode prescindir do vínculo afetivo entre educadores e educandos, pois é no afeto que se funda a escuta verdadeira e a abertura ao outro. Para Smith (2007: 87), “[...] o reconhecimento epistêmico do outro é condição para qualquer projeto de emancipação”. Consequentemente, “[...] só há diálogo quando há disposição de abrir-se ao desconhecido com respeito”, confirma Freire (1971, p. 85). O afeto<sup>17</sup>, muitas vezes ignorado em projetos pedagógicos racionalistas, é elemento estruturante de uma formação humanizada. Ele permite que o conhecimento seja compartilhado de forma generosa e acolhedora, criando uma ambiência propícia à crítica, à escuta

<sup>17</sup> O afeto, frequentemente negligenciado em abordagens pedagógicas racionalistas, revela-se como elemento estruturante de uma formação verdadeiramente humanizada. A proposta metodológica da “Pedagogia do Encontro” (2025) destaca a centralidade do vínculo afetivo, da escuta sensível e do reconhecimento mútuo na relação entre professor e aluno, indo além da mera transmissão de conteúdos. Inspirada nas contribuições teóricas de Paulo Freire, bell hooks e Haim Ginott, essa abordagem propõe uma práxis educativa que valoriza a presença, a confiança e o compromisso ético, ressignificando a autoridade docente por meio da horizontalidade e da coerência. Ao incorporar o afeto como postura ética, a “Pedagogia do Encontro” transforma a sala de aula em um espaço de dignidade, diálogo e cuidado, promovendo uma educação mais inclusiva e transformadora. Ver: DOS SANTOS, Antonio Nacílio Sousa et al. Por uma “Pedagogia do Encontro” – Vínculo, escuta, afeto e reconhecimento na relação professor-aluno na formação humanizada a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, bell hooks e Haim Ginott. *Revista Aracê*, São José dos Pinhais, v. 7, n. 5, p. 21416-21459, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4816/6731>. Acesso em: 11 Abr. 2025.

e à coautoria de sentidos. Em muitas situações, em contextos de vulnerabilidade, o afeto é o elo entre o saber e a dignidade.

De igual maneira, é urgente reinventar a relação entre teoria e prática na formação docente. Professores e professoras precisam ser reconhecidos como intelectuais comprometidos com a transformação social e não como meros aplicadores de técnicas. Diante disso, para hooks (2013: 1120, “[...] descolonizar a educação é incluir os mestres da vida como professores do mundo”. Assim, “[...] o currículo decolonial não é aquele que apenas menciona o outro, mas aquele que se reconstrói com o outro” (Walsh, 2013, p. 61). A formação de professores deve ser atravessada por vivências interculturais, visitas a comunidades tradicionais, leitura de autores do Sul global e experiências coletivas de aprendizagem com os territórios. O formador de professores precisa, antes de tudo, educar-se na escuta, na humildade epistêmica e na coautoria pedagógica.

A formação de educadores é um pilar fundamental para uma educação decolonial. Capacitar professores em metodologias de ensino que dialoguem com saberes tradicionais e indígenas é essencial para garantir que eles se tornem agentes de transformação social. [...] Isso implica na criação de espaços formativos que incluam a escuta ativa das comunidades, a valorização da experiência vivida como fonte de conhecimento e a ruptura com as práticas pedagógicas baseadas apenas na reprodução de conteúdos. A formação deve ser contínua e conectada aos territórios, às lutas sociais e aos contextos culturais específicos em que os educadores atuam (Santos et al., 2024, p. 24).

Logo após esse reconhecimento, emerge a necessidade de políticas públicas que sustentem essa reorientação pedagógica, com formação continuada, materiais didáticos plurais e fortalecimento das escolas em territórios vulnerabilizados. Desse modo, Santos afirma que “[...] a justiça cognitiva exige escutar os silêncios históricos que foram impostos pelo epistemicídio” (2017, p. 91). Dito isso, “[...] a escola, ao desvalorizar a oralidade e a ritualidade, rompe os vínculos dos sujeitos com sua própria história”, afirma Frigotto (2010, p. 73). Essas políticas precisam estar comprometidas com o enfrentamento do racismo epistêmico e com o fomento de currículos localizados, pensados com e não apenas para as comunidades. Para isso, é necessário abandonar a lógica da adaptação e avançar na lógica da coautoria.

Assim, pode-se afirmar que a práxis pedagógica decolonial é, antes de tudo, um compromisso ético com a vida e com a pluralidade dos modos de existir e conhecer. Trata-se, portanto, de uma escolha política por uma escola que reconhece a diversidade como potência, e não como problema. Diante disso, Mignolo (2006: 97) afirma que “[...] a educação decolonial é o gesto ético de ouvir o mundo que foi silenciado”. Santos (2017), por sua vez, atesta que “[...] os saberes do Sul não pedem permissão: eles exigem reconhecimento, escuta e reciprocidade” (p. 114). Desse modo, essa pedagogia não é apenas resistência, mas invenção. Ela não se reduz a uma crítica do sistema vigente, mas aponta

caminhos concretos para uma educação que reconhece, afirma e reinventa os mundos que cabem no mundo. E isso é, sem dúvida, a mais radical forma de esperança pedagógica.

#### **4 CONCLUSÃO**

Ao revisitarmos o papel da escola moderna no processo de conformação social, torna-se evidente que ela operou historicamente como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, conforme já advertia Althusser. Longe de se restringir à mera transmissão de conteúdos, a escola se consolidou como um espaço de produção de subjetividades, de validação de narrativas e de reprodução dos valores da ordem dominante. Nesse sentido, participou ativamente do projeto de apagamento das epistemologias não ocidentais, negando validade a formas de conhecimento oriundas da oralidade, da espiritualidade, do corpo e do território. Convém observar que esse silenciamento não se deu de forma direta apenas, mas através da estruturação curricular, da escolha dos autores legitimados e da normatização dos modos de ensinar. Assim, os saberes do Sul global, profundamente vinculados à experiência vivida, foram classificados como inferiores, folclóricos ou imprecisos, sendo substituídos pelo saber eurocentrado, científico e disciplinador.

Além disso, cabe ressaltar que a colonialidade do saber – tal como elaborada por Aníbal Quijano – não se limita a um legado do colonialismo clássico, mas se apresenta como uma lógica estruturante que persiste nos sistemas educativos atuais. Em outras palavras, não se trata apenas de inserir conteúdos afro-indígenas nos currículos, mas de reconhecer que o próprio modelo escolar foi constituído sobre a negação das epistemologias ancestrais. Como se vê, essa matriz excluente transforma o conhecimento em um dispositivo de seleção e hierarquização de saberes, marginalizando aqueles que escapam à lógica da objetividade e da linearidade. Desse modo, os saberes insurgentes do Sul global não apenas tensionam esse sistema, mas também propõem uma ruptura ontológica com o paradigma moderno.

Por isso, é fundamental observar que a insurgência epistêmica promovida pelos povos do Sul não representa uma demanda por inclusão nos moldes vigentes, mas uma proposição de novos modos de vida e aprendizagem. A reexistência, conceito que se entrelaça à desobediência epistêmica de Mignolo, não é apenas resistência: é criação de mundos. Nessa perspectiva, ensinar não é repetir conteúdos, mas cultivar relações, valorizar a escuta, o afeto e o vínculo com a terra. É nesse solo que germinam propostas educativas que desafiam o epistemicídio escolar, valorizando as memórias, as lutas e as cosmologias dos povos oprimidos.

Do mesmo modo, merece atenção o fato de que o giro decolonial, ao deslocar o eixo epistêmico da modernidade para a pluriversalidade, propõe um novo horizonte ético e político para a educação.

Trata-se de abandonar a ilusão da neutralidade e da universalidade para afirmar a legitimidade de outras formas de conhecer, baseadas na oralidade, na circularidade, na espiritualidade e na relação com o território. Portanto, esse giro não é meramente teórico, mas profundamente prático, pois exige reformas curriculares, formação docente crítica e abertura para o diálogo entre saberes.

Assim sendo, é importante destacar que a interculturalidade crítica, proposta por Catherine Walsh, não se resume ao encontro harmonioso entre culturas, mas implica a ruptura com a lógica colonial que hierarquiza e domina. Em outras palavras, não se trata de celebrar a diferença como exotismo, mas de reconhecer o conflito, a desigualdade histórica e a necessidade de uma pedagogia da escuta e do confronto. Por isso, a escola decolonial precisa ser um espaço de produção de novos sentidos, onde os saberes do Sul não sejam apenas tolerados, mas reconhecidos como centrais para a formação humana.

Logo, convém observar que o currículo não é neutro nem universal, mas um dispositivo histórico e político que reflete as disputas pelo controle do conhecimento. A colonialidade do saber instituiu uma organização curricular que marginaliza saberes coletivos, orais e espirituais, transformando a diversidade em carência e o diferente em deficiente. Nesse sentido, o currículo decolonial precisa ser tecido com os sujeitos, a partir de suas memórias, suas dores e seus sonhos. Ele deve abrir espaço para as epistemologias afro-indígenas, para os conhecimentos do território e para as pedagogias da ancestralidade.

Cabe ressaltar que, para os povos do Sul, o conhecimento não está separado da vida, mas se constrói no corpo, no chão e na relação com os outros seres. A razão instrumental moderna fragmentou o saber, desvalorizando o sensível, o afetivo e o sagrado. Em contraposição, as pedagogias decoloniais propõem uma integração entre mente, corpo e espírito, entre saber, fazer e sentir. Isso implica uma reconfiguração radical do espaço escolar, transformando-o em território de vida e de encontro.

Portanto, não se pode ignorar que a formação docente desempenha papel decisivo nesse processo de transição epistêmica. Professores e professoras precisam ser formados não apenas para ensinar conteúdos, mas para ler criticamente o mundo, escutar os saberes insurgentes e reconstruir o currículo em diálogo com a diversidade epistêmica. É preciso abandonar a ideia do educador como transmissor neutro e reconhecê-lo como sujeito histórico, enraizado em territórios e compromissado com a transformação.

De igual maneira, vale destacar que a escola decolonial é uma escola em encruzilhada: um lugar onde se encontram epistemes, onde se produzem rupturas e onde se constroem possibilidades. Ela não rejeita o conhecimento moderno, mas o coloca em relação, em tensão e em diálogo com os saberes ancestrais, populares e comunitários. Trata-se de romper com a monocultura do saber e afirmar

uma ecologia de saberes, como propõe Boaventura de Sousa Santos, onde todos os conhecimentos tenham algo a ensinar e algo a aprender.

Desse modo, pode-se afirmar que os saberes insurgentes do Sul global, articulados ao giro decolonial, oferecem caminhos concretos para a construção de uma educação plural, crítica e comprometida com a justiça cognitiva. Eles denunciam a violência epistêmica, mas também anunciam outras formas de vida, de relação e de conhecimento. A educação decolonial, nesse sentido, é mais do que uma proposta pedagógica: é um ato de reexistência, de escuta dos silenciados e de reinvenção do mundo a partir das margens.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa: Presença, 1970.
- ANTUNES, R. Capitalismo pandêmico: entre a vida e a barbárie. São Paulo: Boitempo, 2021.
- ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. A fábrica da educação: da escola fabril à flexibilização dos processos escolares. São Paulo: Xamã, 2017.
- BESSA FREIRE, J. R. Rio Babel: a história das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 13 Abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. MEC inicia processo que vai criar a Universidade Indígena. Agência Gov, 17 abr. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202404/universidade-indigena-tera-grupo-de-trabalho-no-mec>. Acesso em: 13 Abr. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Por uma “Pedagogia do Encontro” – vínculo, escuta, afeto e reconhecimento na relação professor-aluno na formação humanizada a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, bell hooks e Haim Ginott. Revista Aracê, São José dos Pinhais, v. 7, n. 5, p. 21416-21459, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4816/6731>. Acesso em: 13 Abr. 2025.
- DUSSEL, E. Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DUSSEL, E. Política da libertação: história mundial e crítica. São Paulo: Paulus, 2009.
- ESCOBAR, A. Designs for the pluriverse: radical interdependence, autonomy, and the making of worlds. Durham: Duke University Press, 2018.
- ESCOBAR, A. Sentipensar com a terra: territorialidades e autonomias diferenciais. La Paz: Plural Editores, 2014.
- FANON, F. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EdUFBA, 2008.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- FREIRE, P. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1971.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2010.

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

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere: volume 2 – Cadernos 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

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

HOOKS, B. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

LAVAL, C. A escola não é uma empresa. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, C.; DARDOT, P. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. In: PEREIRA, A. C.; COSTA, S. (Org.). Colonialidade e racismo: debates sobre América Latina e Caribe. Belo Horizonte: UFMG, 2020. p. 19-41.

MIGNOLO, W. D. A ideia de América Latina. São Paulo: UNESP, 2006.

MIGNOLO, W. D. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. On decoloniality: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

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

QUIJANO, A. Colonialidade e modernidade/racionalidade. In: SILVA, T. T. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 199–222.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2002.

QUIJANO, A. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2020.

SANTOS, B. de S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, B. de S. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

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://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/4636>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Educação Emergente”: Enfrentando desafios contemporâneos e moldando o futuro com a perspectiva crítica e emancipadora. *Contribuciones Latinoamericanas en Ciencias Sociales*, 16(6), e8342, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/8342>. Acesso em: 15 abr. 2025.

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://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/4885>. Acesso em: 15 abr. 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. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 16(6), e6373, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/6373>. Acesso em: 15 abr. 2025.

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. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 16(6), e6454, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/6454>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Consciência, autonomia e transformação”: a educação como catalisador da transformação social e da consciência crítica na perspectiva de Paulo Freire. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 16(6), e6729, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/6729>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “O avesso da educação”: a incorrigível lógica do neoliberalismo em ataque ao ensino público e seu impacto na educação. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 16(6), e6860, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/6860>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Educação comprometida”: a práxis pedagógica crítica, libertária e engajada sob a lente de bell hooks. *Caderno Pedagógico*, 16(6), e8633, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8633>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Educação, arte e literatura: entrelaçando saberes para uma Educação Emancipatória com Jacotot, Libertária com Freire e Revolucionária com Boal. *Caderno Pedagógico*, 16(6), e9021, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9021>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Educação decolonial: desafios epistêmicos e a luta contra o eurocentrismo, patriarcado e capitalismo na contemporaneidade. *Caderno Pedagógico*, 16(6), e9101,

2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9101>. Acesso em: 15 abr. 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*, 16(6), e9586, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9586>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Educação Afrodispórica – o encontro de saberes a partir do pensamento decolonial e da luta antirracista na perspectiva de intelectuais afrodispóricos. *Caderno Pedagógico*, 16(6), e9681, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com>

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*, 16(6), e9735, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9735>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Entre a Libertaçao e o Engajamento – A influênciia de Paulo Freire na pedagogia transformadora de Bell Hooks. *Caderno Pedagógico*, 21(12), e10414, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n12-075>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Pedagogia Dialógica – desafios e potencialidades da educação como prática da liberdade em Paulo Freire. *Caderno Pedagógico*, 16(6), e9872, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9872>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Por uma Educação do Afeto: construindo “comunidades pedagógicas em sala de aula” para transpor o sensível para uma educação transformadora com bell hooks. *Caderno Pedagógico*, 16(6), e9918, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9918>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SIMPSON, L. B. *As we have always done: Indigenous freedom through radical resistance*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017.

SMITH, L. T. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London: Zed Books, 2007.

SMITH, L. T.; TUCK, E.; YANG, K. W. (Org.). *Indigenous and decolonizing studies in education: mapping the long view*. New York: Routledge, 2019.

WALSH, C. *Interculturalidad, Estado, Sociedad*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2019.

WALSH, C. *Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver*. São Paulo: Vozes, 2013.

WEBER, M. *Ensaios de sociologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1949.