

A educação em perspectiva decolonial segundo Paulo Freire: contribuições para uma pedagogia crítica e libertadora

Bruno Luciano de Paiva Silva¹

Alexandre Holanda Leme²

Rodrigo Oliveira da Silva³

Lucas Eustáquio de Paiva Silva⁴

Gustavo Trajano⁵

Resumo O presente artigo analisa as contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a construção de uma educação em perspectiva decolonial. Parte-se do entendimento de que a educação, em contextos marcados pela colonialidade do poder, do saber e do ser, historicamente tem operado como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais e culturais. A pesquisa dialoga com obras centrais de Paulo Freire e com autores do campo decolonial. Defende-se que princípios como a crítica à educação bancária, a valorização dos saberes populares, o diálogo, a conscientização e a autonomia dos sujeitos constituem fundamentos epistemológicos e pedagógicos para práticas educativas anticoloniais e emancipadoras.

Palavras-chave: Paulo Freire; Educação Decolonial; Pedagogia Crítica; Emancipação.

Abstract: This article analyzes the contributions of Paulo Freire's pedagogical thought to the construction of education from a decolonial perspective. It proceeds from the understanding that education, in contexts marked by the coloniality of power, knowledge, and being, has historically operated as a mechanism for reproducing social and cultural inequalities. This qualitative study engages with key works by Paulo Freire and authors from the decolonial field. It argues that principles such as the critique of "banking" education, the valuing of popular knowledge, dialogue, conscientization (critical consciousness-raising), and the autonomy of individuals constitute the epistemological and pedagogical foundations for anti-colonial and emancipatory educational practices.

Keywords: Paulo Freire; Decolonial Education; Critical Pedagogy; Emancipation.

¹ - Professor da Faculdade FAMART-MG.

² - Estudante de Pedagogia da Faculdade FAMART-MG.

³ - Estudante de Pedagogia da Faculdade FAMART-MG.

⁴ - Professor e diretor acadêmico da Faculdade FAMART-MG.

⁵ Professor da Faculdade FAMART-MG.

1- Introdução

A educação constitui-se como um fenômeno social, histórico e político que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos escolares, configurando-se como um espaço de disputas simbólicas, ideológicas e epistemológicas. Ao longo da história, os sistemas educacionais foram moldados por relações de poder que determinaram quais conhecimentos seriam legitimados e quais seriam marginalizados. Nos países latino-americanos, e particularmente no Brasil, esse processo foi profundamente influenciado pela herança colonial, que instituiu padrões culturais, linguísticos e científicos baseados em referências europeias, frequentemente desconsiderando saberes locais, tradições populares e formas de conhecimento produzidas por povos originários, africanos e comunidades periféricas.

Dessa forma, a escola, em vez de atuar apenas como espaço de emancipação, passou muitas vezes a reproduzir a lógica social dominante, reforçando desigualdades e naturalizando hierarquias sociais historicamente construídas. Essa realidade evidencia que a educação não é neutra, mas situada em contextos históricos e atravessada por interesses políticos e culturais. O currículo, as metodologias e até mesmo as formas de avaliação refletem concepções de mundo que podem contribuir tanto para a manutenção quanto para a transformação das estruturas sociais. Nesse sentido, torna-se fundamental problematizar os fundamentos epistemológicos que sustentam a organização do ensino, questionando a centralidade do conhecimento ocidental como único referencial legítimo de verdade e racionalidade.

É nesse cenário que emerge a perspectiva decolonial na educação, propondo a revisão crítica das bases coloniais do saber e defendendo a pluralidade epistemológica como condição para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e socialmente comprometidas. A abordagem decolonial não se limita à denúncia das heranças coloniais, mas busca promover uma reconfiguração do pensamento educacional, valorizando experiências, identidades e conhecimentos historicamente silenciados. Trata-se de reconhecer que diferentes povos produzem saberes válidos e que a diversidade cultural constitui elemento fundamental para a construção de uma educação significativa. Ao reivindicar o diálogo entre múltiplas epistemologias, essa perspectiva rompe com a

lógica hierárquica do conhecimento e propõe uma pedagogia que respeite as singularidades dos sujeitos e de seus contextos socioculturais.

Nesse horizonte crítico, o pensamento freireano apresenta-se como referência central, pois propõe uma concepção de educação fundamentada na dialogicidade, na problematização da realidade e no compromisso ético com a libertação humana. Ao defender que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção, essa abordagem rompe com modelos tradicionais e autoritários de ensino, apontando para uma prática pedagógica que reconhece o estudante como sujeito histórico e protagonista de seu processo formativo. Assim, articular a perspectiva decolonial com os princípios de uma pedagogia crítica permite vislumbrar caminhos para a construção de uma educação transformadora, capaz de enfrentar desigualdades, valorizar a diversidade e contribuir para a formação de sujeitos conscientes, autônomos e socialmente engajados.

2- A educação em perspectiva decolonial segundo Paulo Freire

2.1- Paulo Freire e a perspectiva decolonial: aproximações

A compreensão crítica da educação como prática social exige situá-la no interior das relações históricas de poder que moldam a produção e a legitimação do conhecimento. Nesse sentido, o pensamento de Paulo Freire (1987) constitui um referencial teórico fundamental para analisar como determinados modelos pedagógicos contribuem para a manutenção de estruturas sociais desiguais. Em *Pedagogia do oprimido* (1987), o autor formula a noção de educação bancária para designar um tipo de prática educativa baseada na transmissão unilateral de conteúdos, na memorização mecânica e na passividade discente. Nessa concepção, o professor assume a posição de detentor absoluto do saber, enquanto o estudante é visto como recipiente vazio a ser preenchido. Tal lógica não apenas empobrece o processo educativo, mas também revela um projeto político implícito: a formação de sujeitos adaptados e conformados à ordem vigente.

Freire (1987) argumenta que a educação bancária reproduz relações de opressão porque impede o desenvolvimento da consciência crítica. Ao restringir o estudante ao papel de ouvinte e repetidor, o sistema educacional limita sua capacidade de interpretar a realidade e de atuar sobre ela. O conhecimento deixa de ser compreendido como construção

histórica e coletiva e passa a ser tratado como verdade pronta e incontestável. Desse modo, a aprendizagem transforma-se em ato de armazenamento de informações, e não em processo de investigação e reflexão.

Quando analisada sob uma perspectiva histórica, essa forma de educação apresenta profunda afinidade com os mecanismos ideológicos do colonialismo. Durante os processos coloniais, a imposição cultural foi instrumento central de dominação, pois a subordinação política e econômica dependia também da inferiorização simbólica dos povos colonizados.

A escola, nesse contexto, desempenhou papel estratégico ao difundir valores, línguas e conhecimentos do colonizador, enquanto deslegitimava saberes locais e tradições culturais. A educação bancária, ao privilegiar conteúdos descontextualizados e epistemologias hegemônicas, reproduz essa mesma lógica, ainda que em contextos contemporâneos formalmente pós-coloniais. Assim, ela se configura como dispositivo de colonialidade, isto é, como mecanismo que perpetua padrões de poder herdados da colonização.

A relação entre educação e colonialidade pode ser aprofundada a partir das contribuições de Aníbal Quijano (2005), que elaborou o conceito de colonialidade do poder para explicar a persistência das hierarquias coloniais nas sociedades atuais. Segundo o autor (2005), mesmo após o fim do colonialismo político, mantiveram-se estruturas que classificam povos e culturas de acordo com critérios raciais, culturais e epistemológicos. Essas classificações influenciam a organização das instituições sociais, incluindo a escola, que frequentemente legitima apenas determinados modos de conhecimento. Nesse cenário, a educação bancária atua como instrumento de reprodução dessa matriz colonial, pois reforça a centralidade de saberes considerados universais e marginaliza epistemologias produzidas por grupos historicamente subalternizados.

Outro pensador que contribui para essa discussão é Frantz Fanon (2008), cuja análise sobre os efeitos psicológicos do colonialismo evidencia como a dominação cultural afeta a subjetividade dos sujeitos oprimidos. Fanon (1968) demonstra que a imposição de uma cultura dominante gera processos de alienação e autonegação, nos quais o indivíduo passa a internalizar a inferioridade atribuída a sua própria identidade. A educação bancária, ao privilegiar referências externas e desvalorizar experiências locais, pode produzir fenômeno semelhante no campo pedagógico. O estudante que não se reconhece nos

conteúdos ensinados tende a perceber sua cultura como irrelevante ou inadequada, o que compromete sua autoestima intelectual e sua participação ativa no processo educativo.

Nessa mesma linha crítica, Boaventura de Sousa Santos (2010) propõe a ideia de justiça cognitiva e de ecologia de saberes, defendendo que nenhuma forma de conhecimento deve ser considerada absoluta ou superior às demais. Para Santos (2010), a modernidade ocidental instituiu um paradigma epistemológico excludente, que desqualificou saberes populares, indígenas e tradicionais. A superação desse modelo exige reconhecer a pluralidade epistemológica e promover o diálogo entre diferentes formas de conhecimento.

Tal perspectiva converge diretamente com a proposta freireana de educação problematizadora, que valoriza a experiência dos educandos e reconhece a legitimidade de seus saberes cotidianos. A crítica freireana à educação bancária não se limita, portanto, a uma questão metodológica; trata-se de uma denúncia política e epistemológica. Ao revelar que a neutralidade pedagógica é ilusória, Freire (1987) demonstra que toda prática educativa está vinculada a um projeto de sociedade. A educação bancária serve a projetos conservadores, pois favorece a adaptação dos sujeitos à realidade existente. Já a educação problematizadora, baseada no diálogo e na investigação crítica, contribui para a transformação social, uma vez que estimula os estudantes a compreenderem as contradições do mundo e a se reconhecerem como agentes históricos.

Dessa forma, a pedagogia freireana (1987) apresenta-se como alternativa teórica e prática para enfrentar os efeitos da colonialidade no campo educacional. É importante destacar que a educação bancária não se manifesta apenas em práticas explicitamente autoritárias; ela também pode estar presente em metodologias aparentemente neutras, como currículos rígidos, avaliações padronizadas e ensino centrado exclusivamente na memorização. Tais práticas reforçam a ideia de que aprender significa reproduzir informações previamente definidas, e não construir conhecimento de forma crítica e contextualizada. Quando a escola privilegia resultados quantitativos em detrimento da reflexão, contribui para a formação de sujeitos treinados para obedecer, e não para pensar. Essa dinâmica evidencia como a estrutura educacional pode funcionar como aparelho ideológico, reproduzindo valores e hierarquias sociais.

A proposta freireana (1987) demonstra que ensinar e aprender são atos inseparáveis de posicionamentos éticos e políticos. Não existe educação neutra: toda prática pedagógica

favorece determinados interesses e visões de mundo. Reconhecer essa realidade é passo essencial para transformar a escola em espaço de emancipação e não de dominação. Dessa forma, a análise da educação bancária à luz das teorias críticas e decoloniais permite compreender que o problema não se restringe ao âmbito pedagógico, mas está ligado a estruturas históricas de poder. A escola pode reproduzir desigualdades ou contribuir para superá-las, dependendo das concepções que orientam suas práticas. Ao denunciar o caráter opressor da educação bancária e propor uma pedagogia baseada no diálogo, na problematização e na valorização dos saberes populares, Freire (1987) oferece fundamentos teóricos para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social, a diversidade cultural e a emancipação humana.

2.2- A educação na perspectiva de Paulo Freire

A proposta pedagógica freiriana (1987) parte de uma compreensão específica do ser humano, sua relação com o mundo e as estruturas sociais que produzem opressão. Ele pensa a educação a partir da compreensão da condição humana e do modo como os sujeitos se constituem historicamente em interação com a realidade. E a partir dessa perspectiva a pedagogia freiriana (1987) propõe uma prática educativa capaz de romper com as formas de dominação que historicamente marcaram os processos de ensino, abrindo caminho para uma educação crítica e decolonial.

Neste sentido, o ser humano possui uma vocação ontológica voltada à humanização. Contudo, essa humanização não constitui um estado pronto e acabado, mas um processo histórico relacionado à própria condição de inconclusão humana. Conforme afirma Paulo Freire:

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. (FREIRE, 1987, p. 16).

Essa vocação humana está diretamente ligada a um ser inconcluso, que não nasce um ser acabado e definitivo, mas em um permanente devir. Tal incompletude não pode ser encarada como deficiência, mas uma possibilidade. E neste ponto de entender-se inacabado ele questiona, transforma e se distingue de outros seres, cuja existência se limita à adaptação ao meio em que vive.

O mundo também não é um cenário estático ou neutro, mas uma realidade histórica, marcada pelas relações sociais, e pode sofrer as consequências das escolhas, disputas e estruturas. Não se organiza de forma harmônica, mas é transpassado por contradições que produzem desigualdades. As relações de poder que estruturam a vida social fazem com que certos grupos exerçam dominação sobre outros.

Neste sentido o mundo pode tornar-se espaço de opressão quando tais relações se tornam normais e passam a ser vistas como inevitáveis. Um cenário assim contribui para a desumanização, domesticação e a internalização do opressor no oprimido. Isso demonstra que o ser humano não apenas se adapta ao mundo, mas estabelece uma relação reflexiva, vivendo e problematizando. E quando isso acontece, transforma o mundo, e é transformado por ele.

A mediação do mundo pode reproduzir a opressão ou possibilitar sua superação, já que, quando o sujeito reconhece que sua realidade não é natural nem imutável, abandona a passividade e assume-se como sujeito histórico. Contudo, se o objetivo do oprimido for apenas ocupar o lugar do opressor ou preservar as estruturas existentes, acaba contribuindo para a manutenção da lógica de dominação.

Nesse sentido, Paulo Freire (1987) compreende que a opressão, a injustiça e a desumanização não se mantêm apenas pela força, mas também pela internalização de valores, discursos e visões de mundo historicamente construídos. Essa compreensão aproxima-se das perspectivas decoloniais desenvolvidas posteriormente por Catherine Walsh, especialmente ao defender que as desigualdades sociais não são naturais, mas produzidas e reproduzidas por estruturas históricas de poder. Para Walsh, o simples reconhecimento das diferenças não transforma a realidade, uma vez que “o reconhecimento de e a tolerância para com os outros [...] não só mantêm a desigualdade social como deixa intacta a estrutura social e institucional que constrói, reproduz e mantém essas desigualdades” (WALSH, 2019, p. XX).

Dessa forma, a educação problematizadora assume relevância ao possibilitar que os sujeitos reconheçam criticamente suas condições de existência e compreendam que a realidade social não é natural, mas historicamente construída e, portanto, passível de transformação. A libertação humana não parte de uma ação individual, mas de uma construção coletiva mediada pela realidade histórica. Nesse sentido, Freire (1987, p. 29) afirma que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

A luta pela humanização deve incluir a transformação no modo de educar, na forma como o mundo é apresentado, interpretado e discutido em ambientes educacionais. Assim a educação não leva a libertação sozinha, mas pode abrir possibilidade que se realize por meio da práxis consciente. Em oposição à educação libertadora, Freire (1987, p. 33) afirma que, na educação bancária, “a educação se torna um ato de depositar”, reduzindo os educandos à condição de recipientes passivos de conteúdos. Mas não é apenas uma mudança no modo de ensinar e no currículo, mas uma mudança de concepção do que é o homem, o mundo e do próprio conhecimento. Na perspectiva freiriana, a educação libertadora busca possibilitar que o educando se perceba como ser histórico, que o mundo não é imutável e que não se faz nada sozinho, nem acontecerá de forma automática. A educação torna-se instrumento de libertação e não de dominação.

Dentro dessa visão de uma educação decolonial, além do educando há também o educador, que não está hierarquicamente acima do educando, não é seu superior, nem impõe a sua visão de mundo, mas dialoga e participa do aprendizado.

Freire defende que o educador deve acreditar no ser humano, em sua capacidade de transformar o mundo e pensar criticamente. Esta fé não é ingênua, mas histórica. É necessário acreditar que a vocação humana é a humanização e não a desumanização. Além disto, a proposta freiriana pressupõe que haja bem mais que um sentimentalismo, mas verdadeiro amor, que tenha compromisso com a causa dos oprimidos, recusando a manipulação e adotando uma postura ética.

Nesta perspectiva, o papel do educador não é transmitir conteúdos prontos, mas criar um ambiente em que os educandos compreendam criticamente a realidade na qual vivem. Para isso, deve assumir uma postura que vai além de “depositar informações em vasilhas”, mas incentivar um pensamento reflexivo.

Problematizar a realidade é transformar os fatos cotidianos, experiências sociais e as condições de vida em objetos de reflexão, de tal forma que os educandos percebam que a realidade social, como anteriormente mencionado, não é algo mecânico e imutável, mas construído historicamente e possível de ser transformado. O estímulo à reflexão compreende pensar, comparar, questionar e interpretar o mundo fortalecendo a autonomia intelectual e contribuindo para a formação de sujeitos capazes de participar de forma consciente na sociedade.

Importa que o educador não se coloque diante dos educandos como alguém que possui todas as respostas, mas que sua prática pedagógica se oriente pela provocação de perguntas que desafiem os alunos a pensar, promovendo o debate e a busca coletiva pelo conhecimento, tornando o processo educativo um caminho de descoberta e construção compartilhada. Embora Paulo Freire não utilize explicitamente o termo “educação decolonial”, sua proposta pedagógica exige coerência entre palavra e ação, elemento que ele compreende como práxis. Nesse sentido, Freire afirma:

Vale dizer, pois, que reconhecer-se limitados pela situação concreta de opressão [...] não significa ainda a sua libertação. [...] É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora. (FREIRE, 1987, p. 19-20).

A práxis consiste na unidade entre reflexão e ação. Assim, não basta apenas compreender criticamente a realidade, mas agir conscientemente sobre ela, tornando possível sua transformação histórica e social. Quando as duas dimensões, reflexão e ação, são separadas o processo educacional perde sua força transformadora. A reflexão sozinha corre o risco de se tornar verbalismo, um exercício intelectual, que fica longe da realidade e que é incapaz de produzir mudança.

Nesta esteira, quando a ação está sem a reflexão pode resultar em ativismo e, aqui, a prática perde sua profundidade fazendo com que o sujeito não aja criticamente no mundo, mas apenas reaja.

A educação libertadora busca superar essas distorções promovendo uma prática educativa que incentive pensar e agir. O educador precisa encorajar processos de análise crítica da realidade que conduzam à ação consciente e comprometida. Tal processo exige intencionalidade pedagógica e reflexão crítica.

Dessa forma, o diálogo, não é uma técnica ou metodologia pedagógica, mas uma relação fundada no reconhecimento do outro como sujeito. Para Freire (1987, p. 11), “a palavra viva é diálogo existencial”. Pressupõe que educador e educando participem do processo na busca do conhecimento, e ambos se encontram diante da realidade para interpretá-la criticamente.

Nesse contexto, o educador não deve limitar-se ao nível do discurso vazio, mas deve concretizar-se em práticas que expressem os valores defendidos e que estas transformem, não ficando infrutíferas. Para isto, o conteúdo programático não pode ser concebido como um conjunto de conhecimentos definidos e transmitidos pelo professor. Na educação libertadora, os conteúdos não são depositados nos educandos, mas nascem da própria realidade vivida pelos sujeitos e do próprio diálogo com os educandos.

Essa perspectiva aproxima-se da crítica decolonial formulada por Catherine Walsh, (2019) ao defender que o conhecimento não deve permanecer subordinado a estruturas dominantes e universalizantes, mas construído em diálogo com as realidades históricas e culturais dos sujeitos.

Ao contrário da educação bancária, o conteúdo programático é construído a partir da investigação da realidade social em que seus sujeitos estão inseridos. É necessário considerar as experiências, as percepções e os desafios presentes no cotidiano.

Freire desenvolve o conceito de temas geradores, que são problemáticas da própria realidade com potencial para propiciar reflexão crítica. São chamados de geradores porque dão origem a discussões e processos de conscientização que vão além do tema em si, permitindo a compreensão de aspectos mais amplos da realidade social. O educador em diálogo com os educandos busca compreender quais as situações significativas que mais marcam a vida daquele grupo e só após, os temas são organizados pedagogicamente, não sendo, portanto, o apontamento realizado de forma arbitrária.

A importância de trabalhar com temas geradores é que a transmissão fria de conteúdos como na educação bancária dá lugar a um processo que constitui um espaço de problematização da realidade. Os conteúdos não são estudados de forma isolada, mas relacionados às contradições presentes no contexto social, abrindo caminho para a compreensão das estruturas que produzem as desigualdades, opressões e injustiças.

Na educação libertadora o conteúdo programático assume uma dimensão profundamente política e transformadora, não se limitando a organização de conhecimentos escolares, mas se orientando pela necessidade de compreender e transformar a realidade. Observa-se que a proposta pedagógica freiriana aproxima-se de perspectivas decoloniais ao criticar modelos baseados na transmissão vertical do conhecimento e na reprodução de estruturas de dominação. Valoriza o diálogo, a problematização da realidade e a construção coletiva do conhecimento.

A educação deixa de ser instrumento de adaptação às estruturas existentes e passa a ser possibilidade de transformação social. Conclui-se que os princípios freirianos oferecem importantes fundamentos para a construção de uma educação capaz de questionar epistemologias dominantes e afirmar práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação humana.

3- Conclusão

Conclui-se que a análise da educação como prática social revela sua natureza intrinsecamente política, histórica e epistemológica, afastando definitivamente a concepção de neutralidade pedagógica. À luz das contribuições de Paulo Freire, sobretudo em *Pedagogia do oprimido* (1987), evidencia-se que os modelos educacionais expressam projetos de sociedade e, portanto, podem atuar tanto na reprodução quanto na transformação das estruturas sociais. A chamada educação bancária, caracterizada pela transmissão unilateral de conteúdos, pela centralização da autoridade docente e pela passividade discente, configura-se como mecanismo de manutenção de desigualdades, pois limita o desenvolvimento da consciência crítica e restringe a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o processo educativo deixa de ser espaço de investigação e diálogo para tornar-se instrumento de adaptação e conformismo social.

O aprofundamento teórico proporcionado pelas reflexões de Aníbal Quijano (2005), Frantz Fanon (2008) e Boaventura de Sousa Santos (2010) permitem compreender que tais práticas pedagógicas não se limitam ao âmbito escolar, mas integram uma lógica mais ampla de colonialidade que estrutura relações de poder, saber e identidade. A persistência de hierarquias culturais e epistemológicas demonstra que a escola, muitas vezes, legitima conhecimentos hegemônicos em detrimento de saberes locais, populares e tradicionais, contribuindo para a invisibilização de experiências históricas de grupos subalternizados. Nesse sentido, a crítica à educação bancária ultrapassa a dimensão metodológica e assume caráter ético e político, ao denunciar a função ideológica de determinadas práticas educativas que naturalizam desigualdades e silenciam vozes historicamente marginalizadas.

Diante disso, torna-se evidente que a superação desse paradigma exige uma transformação profunda que articule mudanças didáticas, curriculares e epistemológicas. Não basta modificar estratégias pedagógicas se permanecerem intactas as concepções de conhecimento que sustentam a exclusão e a hierarquização cultural. Uma educação comprometida com a emancipação humana precisa reconhecer a pluralidade de saberes, valorizar a experiência concreta dos educandos e promover o diálogo como princípio estruturante do processo formativo. O diálogo, nesse contexto, não se reduz a recurso

metodológico, mas constitui fundamento ontológico e político da prática educativa, pois implica reconhecer educadores e educandos como sujeitos históricos que constroem conjuntamente sentidos sobre o mundo.

Assim, a pedagogia crítica e de perspectiva decolonial apresenta-se como caminho possível para a construção de práticas educativas socialmente comprometidas, capazes de articular conhecimento, reflexão e ação transformadora. Ao estimular a problematização da realidade e o desenvolvimento da consciência histórica, a educação deixa de ser instrumento de domesticação para tornar-se prática de liberdade. Conclui-se, portanto, que repensar a educação à luz dessas contribuições teóricas não é apenas tarefa acadêmica, mas exigência ética e política diante das desigualdades persistentes nas sociedades contemporâneas. Somente uma educação orientada pela justiça cognitiva, pelo reconhecimento da diversidade e pela participação crítica poderá consolidar-se como espaço efetivo de democratização do saber e de formação de sujeitos capazes de intervir de modo consciente e responsável na construção de uma sociedade mais justa, plural e verdadeiramente democrática.

Referências

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Revista Ciências Sociais, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532>.

Acesso em: 27 out. 2022.