

Paulo Freire e a pedagogia decolonial latino-americana: por uma perspectiva emancipadora e humanizadora da Educação

Paulo Freire and Latin American decolonial pedagogy: towards an emancipatory and humanizing perspective of Education

Paulo Freire y la pedagogía decolonial latinoamericana: por una perspectiva emancipadora y humanizadora de la Educación

Luciana Lima Fernandes¹

<https://orcid.org/0000-0002-4564-5027>

¹ Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará – Brasil. E-mail: fernandes.lucianalima@gmail.com.

Resumo

O artigo busca relacionar o pensamento pedagógico elaborado por Paulo Freire com o pensamento e a pedagogia decolonial desenvolvida na América Latina a partir da década de 1990. O objetivo central é defender o pensador brasileiro como precursor de uma pedagogia decolonial, embora não tenha utilizado o termo explicitamente. A partir de metodologia baseada em pesquisa bibliográfica, é feito um breve resgate da história da crítica ao colonialismo e à colonialidade, seguido da genealogia do pensamento decolonial, principalmente o latino-americano. Em seguida, expõe-se as principais características e autoras da pedagogia decolonial, bem como sua discussão teórica. Por fim, o texto apresenta as ideias e conceitos desenvolvidos por Freire que preconizam um posicionamento decolonial frente à educação tradicional predominante na história do Brasil. Contra ela, o autor propõe uma educação crítica, engajada, democrática e sensível, o que o aproxima da pedagogia decolonial.

Palavras-chave: Paulo Freire. Pedagogia decolonial. Decolonialidade.

Abstract

The article aims to relate the pedagogical thought developed by Paulo Freire to the decolonial thought and pedagogy that emerged in Latin America from the 1990s onwards. The main objective is to position the Brazilian thinker as a pioneer of decolonial pedagogy, although he did not explicitly use the term. Using a bibliographic methodology, we provide a brief historical overview of the criticism of colonialism and coloniality, followed by the genealogy of decolonial thought, particularly in Latin America. The article then outlines the main characteristics and authors of decolonial pedagogy, as well as its theoretical debates. Finally, the text presents the ideas and concepts developed by Freire that advocate a decolonial stance towards the traditional education predominant in Brazil's history. Against this traditional education, Freire proposes a critical, engaged, democratic, and sensitive education, which aligns him with decolonial pedagogy.

Keywords: Paulo Freire. Decolonial pedagogy. Decoloniality.



Resumen

El artículo busca relacionar el pensamiento pedagógico elaborado por Paulo Freire con el pensamiento y la pedagogía decolonial desarrollada en América Latina a partir de la década de 1990. El objetivo central es defender al pensador brasileño como precursor de una pedagogía decolonial, aunque no haya utilizado el término explícitamente. Desde una metodología bibliográfica, se hace un breve rescate de la historia de la crítica al colonialismo y a la colonialidad, seguido de la genealogía del pensamiento decolonial, principalmente el latinoamericano. A continuación, se exponen las principales características y autoras de la pedagogía decolonial, así como su discusión teórica. Por último, el texto presenta las ideas y conceptos desarrollados por Freire que preconizan una postura decolonial frente a la educación tradicional predominante en la historia de Brasil. Contra ella, el autor propone una educación crítica, comprometida, democrática y sensible, lo que lo acerca a la pedagogía decolonial.

Palabras clave: Paulo Freire. Pedagogía decolonial. Decolonialidad.

1 Introdução

O presente trabalho busca relacionar o pensamento pedagógico de Paulo Freire (1921-1997), principalmente a partir de sua obra *Pedagogia do oprimido* (2021b), com o pensamento e a pedagogia decolonial desenvolvidos na América Latina nas últimas décadas. Será feito um recorte da obra de Freire, elencando especificamente as ideias relacionadas à crítica à colonialidade e a possibilidade de construção de uma pedagogia outra, baseada em elementos de nosso pensamento latino-americano. O objetivo central é defender esse grande pensador brasileiro como um precursor de uma pedagogia decolonial, embora não utilizasse propriamente o termo. Na pesquisa foi utilizado o método qualitativo, com metodologia baseada em estudo bibliográfico. Sobre o pensamento decolonial latino-americano, serão trazidos alguns aportes teóricos para justificar a aproximação entre seus pensadores e a obra freireana.

Para realizar tal investigação, o texto está dividido em três tópicos: o primeiro é dedicado a uma breve análise genealógica do pensamento decolonial, suas principais características e representantes, até chegar nos pensadores e pensadoras latino-americanos/as, que, a partir dos anos 1990, passaram a elaborar uma potente análise sobre a colonialidade, suas reverberações nos territórios ocupados pela invasão europeia e como criticá-la e combatê-la. No segundo tópico será esclarecido o surgimento da pedagogia decolonial a partir da perspectiva de Catherine Walsh (2013), para quem esta vertente remete às práticas de crítica e resistência ao colonialismo desde o início da invasão europeia ao território de Abya Yala¹. O

¹ Abya Yala é o nome dado às terras americanas pelos indígenas Kuna, do atual território do Panamá e Colômbia. Posteriormente, o nome voltou a ser utilizado nas lutas indígenas neste continente.

terceiro e último tópico apresentará algumas das concepções-bases da “Pedagogia do oprimido” e seus pontos de intersecção com o pensamento e a pedagogia decolonial, buscando defender a compreensão de Paulo Freire como um autor fundamental para pensar o pensamento e a pedagogia decoloniais.

Através do diálogo e cruzamento entre os conceitos e práticas da educação emancipadora de Freire e a perspectiva do pensamento e pedagogia decolonial latino-americana, poderemos nos munir de conceitos, reflexões e sensibilizações que possam contribuir para a reflexão e transformação da educação no Brasil contemporâneo. Dito de outro modo, para compreendermos parte do problema educacional atual, é preciso retornar ao passado colonial para examinar a construção das desigualdades, ou melhor, da subalternidade em nosso território, fruto de um projeto iniciado com a invasão europeia. As raízes das desigualdades atuais encontram-se, portanto, no processo de colonização, e essa relação deve ser assumida, como o faz o pensamento freireano e de outros autores da América Latina, a fim de que se possa buscar uma mudança, principalmente pela via da educação, que pode ser reprodutora ou transformadora dessas desigualdades.

2 A decolonialidade e a pedagogia decolonial na América Latina

Embora o termo decolonialidade tenha começado a ser utilizado apenas em 2004 pela rede Modernidade/Colonialidade, reunião de pensadores/as latino-americanos que, desde a década de 1990, passaram a problematizar o pensamento moderno europeu e o processo de colonização a partir de uma perspectiva local, não foram eles que inventaram a expressão. O pensamento e a resistência contra a colonização e o colonialismo têm início com a própria invasão colonial europeia ao território denominado de América pelos colonizadores, como defende Catherine Walsh (2013). Enquanto razão sistematizada, no entanto, sua origem remonta aos anos 1950 e 1960, com os pensadores Aimé Césaire, Albert Memmi e Frantz Fanon, considerados os primeiros autores pós-coloniais. Mesmo não utilizando o termo decolonialidade, Fanon pensou a descolonização tal como é compreendida na atualidade e foi um autor central para a construção do pensamento decolonial (Ballestrin, 2013).

O pensamento decolonial surgiu no Sul Global a partir do questionamento à modernidade, com influência da leitura de autores como Michel Foucault (2002), para quem o tema da modernidade foi alvo de investigação em uma de suas principais obras, “As palavras e

as coisas”, de 1966. Um dos objetivos centrais de Foucault no livro foi analisar as condições de possibilidade da emergência do sujeito como categoria central do pensamento durante a modernidade.

Seu pensamento colaborou para que, em meados do século XX, autores cujos países foram colonizados pela França passassem a pensar e escrever de forma mais sistemática sobre a questão colonial. Conhecidos como a “tríade francesa”, Aimé Césaire, Albert Memmi e Frantz Fanon foram os intercessores dos povos colonizados de então, posteriormente arrolados junto ao palestino Edward Said, com o seu *Orientalismo*, publicado em 1978. Na década de 1970, no sul asiático, surgiu um outro coletivo importante, o Grupo de Estudos Subalternos, que buscava fazer uma crítica à historiografia colonial indiana, buscando “dar voz” aos subalternos, aqueles que eram deixados de lado pelas classes dominantes. Já na década de 1990, teve início na América Latina o Grupo Modernidade/Colonialidade ou, como será utilizado aqui, a *rede* Modernidade/Colonialidade, inspirada inicialmente pelos indianos, porém afastando-se destes por compreender que a colonização da América passou por processos diferentes dos sul-asiáticos e africanos, e por acreditarem que os estudos subalternos não se afastaram suficientemente do pensamento eurocentrado, sobretudo em suas referências (Ballestrin, 2013, p. 92-94; Miglievich-Ribeiro, 2014, p. 67).

O que interessa inicialmente é explicitar que, a despeito de sua diversidade, o conceito de decolonialidade está ancorado em teorias e práticas que questionam e criticam a modernidade, a colonialidade, o capitalismo, o racismo, o patriarcado, e todas as demais formas de opressão e exclusão frutos do colonialismo e de seus desdobramentos históricos existentes até os dias atuais. Em suma, a decolonialidade pode ser compreendida como

[...] um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação (Mota Neto, 2016, p. 44).

Diferente do colonialismo, o período histórico de dominação política e econômica das Américas pelos europeus, a colonialidade persiste nos territórios colonizados mesmo após o fim da ocupação colonial. Essa persistência da colonialidade dá-se através da continuidade do racismo, do patriarcado, dos modos de viver e pensar da modernidade europeia. A

decolonialidade, portanto, vem sendo construída a partir das ruínas e feridas do colonialismo e da colonialidade, enfrentando críticas e radicalmente todas as formas de opressão herdadas desse período histórico e que permanecem até os dias atuais.

A partir desse entendimento, Walter Mignolo (2007) defende que o pensamento decolonial possui suas origens com o surgimento da própria modernidade e seu duplo, a colonialidade, uma vez que a resistência indígena e afro-caribenha a esse sistema vem ocorrendo desde a invasão europeia à América, nos séculos XVI e XVII, considerados pelo autor como o primeiro momento do pensamento decolonial. O segundo momento teria ocorrido na Ásia e na África, nos séculos XVIII e XIX, como resposta dos povos desses continentes ao colonialismo britânico e francês. Já o terceiro momento, ainda de acordo com Mignolo, deu-se nos processos de libertação de África e Ásia no contexto da Guerra Fria.

A rede Modernidade/Colonialidade se constitui desde o final dos anos 1990 como uma heterogeneidade de pensadores e pensadoras de diversas áreas do saber, a maioria de origem latino-americana, cujo centro de convergência encontra-se na crítica à modernidade europeia e sua complementaridade inseparável, a colonialidade. Também é fonte agregadora da rede a ideia de que o fim da colonização não implicou o fim da subalternização daqueles/as que foram subjugados/as pelo domínio colonial, assim como apontado também por Fanon. Para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 13), a divisão atual entre países centrais e periféricos e as hierarquias raciais entre as populações do planeta e dentro dos próprios países que foram forjadas ao longo dos vários séculos de colonização europeia não se findaram com o término da dominação colonial. Mesmo havendo divergências entre os/as autores/as da rede acerca de outros pontos, há um entendimento comum de que a modernidade só foi possível graças à violência colonizadora dos povos subalternizados pelos países europeus e que essa subalternização produziu padrões de poder, saber e ser que são perpetrados até os dias atuais.

Para os/as pensadores/as da rede Modernidade/Colonialidade, a colonialidade e, consequentemente, a decolonialidade são implícitas à modernidade. Para eles/as, a colonialidade é compreendida como o outro lado da modernidade, fazendo parte desta, e não é apenas seu resultado. O filósofo argentino Enrique Dussel (2005) compreende a modernidade como um mito, uma criação da Europa como o centro do mundo, performando o que seria o universal abstrato, enquanto os outros lugares seriam sua periferia, sua “outra face”:

A Modernidade como novo “paradigma” de vida cotidiana, na compreensão da história, da ciência, da religião, surge ao final do século XV e com a conquista do Atlântico. [...] A América Latina entra na Modernidade (muito antes da América do Norte) como a “outra face”, dominada, explorada, encoberta (Dussel, 2005, p. 28).

A opção decolonial nega a busca por qualquer modelo de modernidade, mesmo que supostamente mais “humanizada”, pois compreende que o capitalismo intrínseco à modernidade é a produção e reprodução às custas da vida, tornando-se, por fim, a produção da própria morte (Mignolo, 2021). O objetivo da decolonialidade não é, portanto, a busca por uma modernidade outra, a partir dos referenciais ameríndios e/ou afro, mas a negação da imposição de um único modelo de ser, saber e poder oriundos da colonização europeia e que permanecem ainda como referências por meio da colonialidade. Também não é negar que esse modelo faz parte de nosso ser, saber e relações de poder, mas questionar sua dominação e incluir, trazer à tona, matrizes de pensamento, modos de vida e existência outros, de nossa Améfrica Ladina². É mais o reconhecimento da heterogeneidade de tempos históricos e de formas de existências diversas do que uma disputa dual entre sociedades ou pensamentos. Esse binarismo não é nosso, ele é parte de uma herança europeia que ainda carregamos como fantasmas que nos assombram, mas cujas dinâmicas precisamos compreender para confrontá-las e reconhecer também nossa própria história e pensamento latino-americano, para que, pluralmente, possamos criar mundos e formas de conviver mais radicalmente democráticos (Quijano, 2004, p. 14-16).

Várias áreas do conhecimento incorporaram algumas dessas lições elaboradas pelos/as pensadores/as decoloniais latino-americanos, incluindo a Pedagogia. Antes de buscar uma aproximação entre o pensamento de Paulo Freire com a decolonialidade, faz-se necessário ainda um esclarecimento sobre a pedagogia decolonial e suas principais ideias, o que será feito a seguir.

3 Pedagogia decolonial

Para se pensar a pedagogia decolonial na América Latina é preciso antes refletir sobre a noção de interculturalidade. A interculturalidade diz respeito mais a um projeto/processo que a um conceito, de acordo com Catherine Walsh (2009a; 2009b; 2012), nome dos mais

² Termo criado por Lélia González para valorizar as origens negras e ameríndias de nosso território, em substituição ao termo criado pelo colonizador “América Latina”.

conhecidos do pensamento e, sobretudo, da pedagogia decolonial. Para a autora, a interculturalidade não se restringe à academia, embora possa ser estudada e defendida por ela, correspondendo mais acertadamente a um projeto de maior amplitude, de viés epistêmico, ético, político e social que se iniciou com o movimento indígena no Equador e se expandiu pela América Latina desde os anos 1970 (Walsh, 2009b; Oliveira e Candau, 2010). Ela implica o reconhecimento das multiplicidades de seres humanos e culturas, e defende que todos possamos conviver de forma justa e solidária, sendo que, para isso, é necessário abandonar os padrões coloniais de ser, pensar e viver.

A interculturalidade crítica, todavia, não deve ser confundida com o que a autora denomina de interculturalidade “funcional”, ou seja, uma política multicultural que vem sendo promovida por organizações e Estados desde os anos de 1990 e que visa integrar os grupos étnicos de cada país a uma ordem nacional e global, visando a redução de conflitos e resistências destes povos ao capitalismo global. A interculturalidade funcional, ainda de acordo com Walsh (2013), busca “incluir” os excluídos pelo padrão de poder do sistema-mundo moderno colonial, mas sem realmente ouvi-los, reconhecendo sua diversidade, mas sem necessariamente respeitar seus modos de ser, viver e conhecer, uma vez que seu objetivo último é atender aos interesses do mercado. A interculturalidade crítica difere profundamente da funcional, pois é construída pelos próprios grupos marginalizados que visam uma sociedade outra, em que se possa verdadeiramente conviver — no sentido mesmo de *viver com* — e na qual sejam respeitadas em sua diferença todas as formas de existência.

No âmbito educacional, a interculturalidade crítica não procura simplesmente incluir no currículo tradicional temas como história e cultura indígena ou africana. É claro que são inegáveis as contribuições das Leis 10.639/03 e 11.645/08, por exemplo, que determinam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas redes de ensino Fundamental e Médio de todo o país. São leis essenciais para o reconhecimento e valorização da multiplicidade na Educação. Dentro da perspectiva da interculturalidade crítica e da decolonialidade, porém, essas leis são um passo a mais diante de muitos outros que ainda precisam ser dados com a finalidade de efetivamente transformar nossa educação com vistas a uma democracia radical. De acordo com Candau (2020), apesar dos avanços alcançados com a implementação dessas leis, há ainda uma dificuldade em superar a incorporação meramente pontual dessas temáticas em um currículo demasiado europeizante da educação brasileira.

A interculturalidade crítica, junto à decolonialidade, visa não apenas incluir, pois a “inclusão” pressupõe um padrão, um modelo de ser, viver e pensar que abriria algum espaço para o “outro”, para aceitá-lo, sem, no entanto, questionar a própria estrutura que cria esse modelo excludente de sociedade e de educação.

Não é argumentar a partir da simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares, ou de pensamento) existentes, ou somente a partir da criação de programas “especiais” que permitem que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes (Walsh, 2009a, p. 12, tradução nossa).

De acordo com Catherine Walsh (2009a), a prática da interculturalidade implica a da decolonialidade, pois compreende que, para a superação das hierarquias e subalternizações, faz-se necessário a investigação crítica e a prática efetiva contra a raiz desses processos, ou seja, a colonialidade.

[...] a interculturalidade e a decolonialidade são inseparáveis. A interculturalidade se preocupa com o desenvolvimento de relações humanas que retifiquem as assimetrias institucionais, culturais, econômicas, políticas e sociais. Sendo assim, a decolonialidade enfrenta a inferiorização, a desumanização, os sentidos de não existência, as práticas institucionais e estruturais de subalternização e racialização, as quais reproduzem o sistema-mundo moderno/capitalista/colonial, por meio do qual alguns sujeitos e seus sistemas de vida, formas de pensar e atuar, assim como seus conhecimentos, se posicionam por sobre outros (Ocaña; López; Conedo, 2018, p. 63, tradução nossa).

A interculturalidade crítica junto à prática decolonial são ferramentas pedagógicas potentes capazes de questionar a racialização, hierarquização e subordinação frutos da colonialidade moderna, como explicitado no tópico anterior. Elas reconhecem as inúmeras formas de ser, viver, pensar, aprender, ensinar e sonhar que historicamente foram marginalizadas, abrindo espaço a uma educação verdadeiramente outra. Essa potência criada pela interculturalidade é a própria essência da pedagogia decolonial. A decolonialidade amplia a proposta de educação intercultural porque propõe como ponto de partida os saberes e práticas dos próprios sujeitos e sujeitas subalternizados/as pela colonialidade, mas que resistem e constroem um modo de vida outro e uma educação outra. A educação intercultural e decolonial inicialmente procura desvelar as formas de colonialidade ainda presentes no cotidiano da

sociedade e da escola, na didática, nos currículos, nas práticas de sala de aula, enfim, na cultura escolar em geral.

O surgimento da pedagogia decolonial na América Latina parte dos questionamentos ao modo de ser, pensar e conhecer ancorados na razão moderna ocidental, tido como neutro ou universal. Por seu turno, a pedagogia decolonial ancora-se em pensamentos e ações que buscam partir do contexto histórico, social e cultural dos múltiplos povos, línguas, experiências e conhecimentos oriundos de Abya Yala, silenciados pelas violências ontológicas e epistêmicas da colonialidade do ser, saber e poder. Partindo disso, e dialogando com o projeto da interculturalidade, Catherine Walsh (2013) evidencia a multiplicidade das propostas decoloniais de pedagogia, questionando e desafiando o modelo de razão única. Para a autora, a pedagogia decolonial corresponde a

[...] pedagogias que animam o pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de viver distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias dirigidas *a* e ancoradas *em* processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decolonial (Walsh, 2013, p. 28, tradução nossa).

Em suma, a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial questionam de forma contínua a racialização, a subalternização e a inferiorização frutos dos padrões de poder produzidos pela colonialidade. Além disso, propõe maneiras outras de ser, viver e saber. Para Walsh (2009a), a interculturalidade crítica decolonial

[...] visibiliza maneiras distintas de ser, viver e saber, e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não somente articulam e põem em diálogo as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que também fomentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (Walsh, 2009a, p. 13).

Compreendendo a pedagogia de maneira ampla, para além da educação escolar, mas também nesta, a pedagogia decolonial dialoga profundamente com a pedagogia crítica iniciada por Paulo Freire nos anos 1960 e continuada e ampliada até os anos 1990, período em que se deu seu enfraquecimento devido à emergência do projeto neoliberal na educação (Walsh, 2009a). Na última década, todavia, a perspectiva da interculturalidade e da pedagogia

decolonial vêm ganhando força e espaço no debate público graças ao fortalecimento das lutas dos movimentos negro, dos povos indígenas e do feminismo. Para além dos espaços escolares e institucionais, as pedagogias decoloniais constroem-se também nas organizações, bairros, ruas e comunidades a partir do momento em que estes espaços ousam questionar a geopolítica do saber e intervêm na reconstrução dessa geopolítica. Nesse sentido, e ainda segundo Walsh (2013, p. 29, tradução nossa), as pedagogias decoloniais “são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e se constroem tanto na resistência e oposição, como nas insurgências, no quilombismo, na afirmação, na reexistência e na re-humanização”.

Embora possua uma relação próxima à pedagogia crítica e possa ser elencada junto à educação popular na América Latina, a genealogia da pedagogia decolonial aqui proposta segue os passos de Catherine Walsh (2013) ao localizar sua origem em um período mais distante, assim como a própria decolonialidade, enraizada nas lutas e práticas de resistência das comunidades negras e indígenas desde o início da colonização de Abya Yala. A partir de e junto aos grupos subalternizados, a pedagogia decolonial é compreendida como as teorias e práticas que têm como um dos objetivos centrais a construção de seres humanos e de uma sociedade livres dos padrões opressivos e desumanizantes da lógica moderna e colonial impostas (Walsh, 2013; Mota Neto, 2018).

Se essa luta contra os colonizadores ocorre desde a invasão europeia ao continente americano, pode-se inferir que tais teorias e práticas decoloniais existem, portanto, desde 1492. Sua nomeação como *pedagogia decolonial*, todavia, possui história mais recente, remetendo ao final dos anos 1990, a partir do surgimento da rede Modernidade/Colonialidade, uma vez que o grupo deu vazão para a conceitualização mais sistematizada da colonialidade e decolonialidade nas diferentes áreas das chamadas ciências humanas, dentre elas a Educação.

Mais adiante será debatida com maior afincio a noção de pedagogia decolonial tal como é compreendida e exercida atualmente. Por hora, faz-se ainda necessário mais algumas palavras sobre sua relação com a educação popular. Sem negar o que Walsh defende sobre o surgimento da pedagogia decolonial desde as resistências ao processo de invasão e colonização da América, Mota Neto (2018) defende a aproximação da pedagogia decolonial com a educação popular desenvolvida por Paulo Freire e Orlando Fals Borda, pois enxerga nesses autores uma forte articulação entre os elementos decoloniais e a pedagogia. A concepção de educação popular defendida por Mota Neto expressa a centralidade da prática de luta e teorização elaborada pelos

grupos marginalizados na arena da educação como forma de resistência e busca por transformações. Em sua definição,

a educação popular é ao mesmo tempo um *movimento* (uma prática, uma experiência, um processo de luta) e um *paradigma* (um discurso, uma teoria, uma ideologia), que tem como objetivo, por meio da educação, empoderar as classes populares para que enfrentem diversas modalidades de opressão, lutando assim por uma sociedade solidária e inclusiva (Mota Neto, 2018, p. 116, grifos do autor).

A educação popular defendida pelo autor não a compreende como uma modalidade de educação ou uma estratégia educacional, mas sim como uma política pedagógica, como afirma Puiggrós (2003). Tal concepção foi elaborada na América Latina e tem como características fundamentais, ou melhor, como intuições originais

[...] a educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento; a luta por uma educação emancipadora, que suspeita do arbitrário cultural, o qual, necessariamente, esconde um momento de dominação; a defesa de uma educação para a liberdade é pré-condição da vida democrática; a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda); a defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, por sua vez imaginativo da razão de ser das coisas; a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e um planejamento comunitário e participativo (Gadotti e Torres, 2003, p. 15).

Tais características, ou intuições iniciais, da educação popular são compartilhadas também pela pedagogia decolonial. Uma e outra buscam reconhecer a diversidade de sujeitos, visões de mundo, formas de conhecimento e linguagens presentes em nossa sociedade com vistas a transformá-la em um lugar mais justo e democrático. A especificidade da pedagogia decolonial, no entanto, é ter como razão de ser primeira a perspectiva da decolonialidade, entendida como crítica da modernidade/colonialidade e de sua herança nos planos do ser, saber e poder. Ela enxerga a origem da subalternização e marginalização na construção do pensamento moderno europeu e no processo de colonização da América, diferente da educação popular que, pelo menos em sua visão mais clássica, defende o capitalismo e a luta de classes como causas desses problemas. O pensamento decolonial não nega o capitalismo como criador de desigualdades e injustiças, mas o enxerga como engrenagem histórica da modernidade e da colonialidade (Mota Neto, 2018).

A pedagogia decolonial critica a modernidade e sua face oculta, a colonialidade, e todas as heranças deixadas pela razão imposta por ela, quais sejam, o racismo, o patriarcado, o racismo epistêmico, o cisheterossexismo e a negação dos conhecimentos de outros povos. Mas, ao mesmo tempo que critica a violência sacrificial da modernidade, não é possível negá-la de forma completa; primeiro porque ela faz parte de nossa história e ser, segundo porque possui um lado emancipador, crítico e positivo. É o que Enrique Dussel (2005) chama de pensamento *transmoderno*, que denuncia o lado obscuro da modernidade (a colonialidade) sem descartar o conteúdo emancipador advindo dela.

Sobre os espaços de desenvolvimento da pedagogia decolonial, como já mencionado, é possível encontrá-los em qualquer lugar em que haja crítica e desconstrução da violência moderna/colonial, sobretudo nos movimentos sociais, nas favelas, em comunidades indígenas, associações de bairros, casas de mulheres etc. Inclusive os espaços de educação formal podem e devem ser lugares de práticas pedagógicas decoloniais, uma vez que a escola pública, sendo um território em disputa por vários setores com interesses diversos, sobretudo pelo neoliberalismo, deve ser um espaço de resistência e luta por parte dos/as que acreditam e defendem uma pedagogia crítica, plural e decolonial.

A compreensão de pedagogia decolonial que se vem defendendo até aqui relaciona-se de maneira muito próxima com a pedagogia crítica e popular desenvolvida por Paulo Freire no Brasil nos anos 1960 e perpetrada mundo afora por ele e outros/as ativistas e intelectuais até a década de 1990 (Walsh, 2013; Mota Neto, 2018). O pensamento e a prática intelectual e ativista de Freire podem ser pensados, portanto, como um antecedente da pedagogia decolonial na América Latina, uma vez que propõe uma educação crítica, situada, afetiva e humanizadora, assim como a pedagogia decolonial.

No tópico seguinte estarão relacionados alguns dos elementos da pedagogia da autonomia desenvolvida e defendida por Paulo Freire com as características da pedagogia decolonial. Além dessa relação, o propósito deste artigo também é afirmar a participação do Brasil e de seus pensadores/as na construção de uma pedagogia latino-americana, ou melhor, de Abya Yala.

4 Paulo Freire e a pedagogia decolonial

Uma pesquisa realizada por Elliot Green, no ano de 2016, chegou ao resultado de que “A pedagogia do oprimido”, de Paulo Freire, é a terceira obra mais citada do mundo no campo das Ciências Sociais, e a primeira na área da Educação (Kohan, 2019). Reconhecido em todo o mundo, no Brasil o autor é também muito lido e debatido e, por suas ideias e práticas, pode ser relacionado junto à pedagogia decolonial. Infelizmente, porém, no atual cenário político e social que vivemos no país, Freire passou a ser uma figura caluniada e odiada por indivíduos e grupos de extrema direita e conservadores, como é o caso do Movimento Brasil Livre (MBL) e da Escola sem Partido. Essa direita reacionária e conservadora defende que a pedagogia de Freire é responsável pela propagação da “ideologia marxista” nas escolas, e que deve, como citado no próprio programa de governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, ser expurgado da proposta educacional do Brasil (Bolsonaro, 2018, p. 46).

Tendo sido declarado patrono da educação brasileira durante o governo de Dilma Rousseff, em abril de 2012, pela Lei nº 12612, Paulo Freire passou a ser atacado pela direita mais pelo que representa do que propriamente pela sua obra, provavelmente sequer lida por seus “críticos. A esquerda, por sua vez, apesar de homenageá-lo como patrono de nossa educação, como fez o governo do Partido dos Trabalhadores, não incorpora verdadeiramente suas ideias contra a educação bancária e em defesa de uma nova política para a educação, como esclarece Walter Kohan (2019). Sobre a Lei nº 12.612/12 e seus desdobramentos, Kohan explica:

Não são muito evidentes os efeitos práticos dessa lei nas escolas, muito embora alguns programas dos últimos anos do governo Dilma se digam inspirados em Paulo Freire. É, mais do que outra coisa, o valor dos símbolos, das palavras, dos gestos. Trata-se de uma lei mais chamativa pelo seu conteúdo simbólico que pelos seus efeitos práticos palpáveis (Kohan, 2019, p. 19).

Efetivamente, a pedagogia desenvolvida por Freire não foi aplicada na educação de nosso país, pelo menos não como política oficial. Foi e é utilizada, no entanto, como inspiração por muitos educadores e educadoras nas escolas, comunidades, coletivos e movimentos sociais, sobretudo por aqueles e aquelas que acreditam, assim como Freire, na incapacidade de separação entre política e pedagogia. Para o pedagogo, “não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias

preponderantemente abstratas e intocáveis” (Freire, 2021a, p. 108). A educação crítica, problematizadora, está imbricada no mundo, no tempo histórico, e seus sujeitos não são abstratos ou isolados da realidade (2021a; 2021b).

Contra a educação denominada de bancária por Freire, ou seja, aquela que pretende fazer o “depósito” de informações e conhecimentos no educando, o autor defendia uma educação problematizadora e libertadora, em que educadores e educandos constroem juntos o conhecimento, tornando-se sujeitos de suas aprendizagens. Compreendendo educadores e educandos de tal forma, não há a dicotomização entre sujeitos (professores) e objetos (alunos), ou ainda, entre sujeitos (conhecedores) e mundo (objeto de conhecimento), implícita na educação bancária. Essa visão dicotômica de educação mencionada por Freire assemelha-se à razão moderna/ocidental apresentada pelos teóricos latino-americanos, que separa o sujeito conhecedor do objeto a ser conhecido, seja este o mundo vivido, em que o sujeito estaria desimplicado, sejam os outros sujeitos, que na verdade sequer são compreendidos como tal.

A metodologia da educação libertadora defendida por Freire (2021b) propõe a investigação e o uso dos *temas geradores*, ou seja, a busca por investigar as dimensões significativas do universo do povo, no caso da educação popular, a fim de dialogar com esses sujeitos, visando a compreensão e a transformação do mundo tal como ele se apresenta. Partindo desse universo popular, educandos e educadores pensam *no* e *sobre* o mundo, a partir de sua realidade concreta, tornando-se assim sujeitos que investigam sua própria atuação na realidade.

Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis.

A metodologia que defendemos exige, por isso mesmo, que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto (Freire, 2021b, p. 136-137).

Para superar a dicotomia entre sujeito/objeto, que no fundo desumaniza aquele que Freire categoriza como o *oprimido*, resultado de uma ordem injusta que cria opressores e oprimidos em nossa sociedade, é preciso que os próprios sujeitos da desumanização lutem para extinguir essa ordem desumanizadora, para acabar com os lugares de opressores e oprimidos, transformando todos os sujeitos em sujeitos libertando-se em busca do *ser mais* (Freire, 2021b). O autor defende que não basta aos oprimidos lutarem para alcançar o lugar do opressor, invertendo-se, assim, apenas a ordem da opressão, sem, contudo, desmantelá-la. É preciso

libertar-se a si e aos próprios opressores. Os oprimidos, todavia, por vezes se identificam com o modo de ser e pensar dos opressores, através do que Albert Memmi denomina de “consciência colonizada”, ou seja, uma dúbia repulsa e atração pelo colonizador. Dialogando com essa ideia de Memmi, Freire justifica a dificuldade em superar a opressão devido a uma “irresistível atração pelos opressores, pelo seus padrões de vida” (Freire, 2021b, p. 68).

Freire utiliza a noção de opressor e oprimido para explicar a desumanização daquele por este, para expor as injustiças presentes na sociedade capitalista, e para suscitar o debate e a luta contra essa desigualdade e desumanidade. Por analogia, podemos também utilizar as noções do pensamento decolonial de colonizador e colonizado com sentido semelhante ao utilizado pelo educador. Os colonizadores seriam os únicos sujeitos de direitos, pessoas verdadeiramente humanas, enquanto os colonizados seriam “os selvagens, os violentos, os bárbaros, os malvados, os ferozes quando reagem à violência dos opressores” (Freire, 2021b, p. 59) ou quando angariam para si o direito de ser mais já possuído pelos opressores/colonizadores. Sobre estes, Freire (2021b, p. 63) afirma ainda: “por isso tudo é que a humanização é uma ‘coisa’ que possuem como direito exclusivo, como atributo herdado. A humanização é apenas sua. A dos outros, dos seus contrários, se apresenta como subversão”.

Como mencionado anteriormente, a razão moderna/colonial que dicotomiza sujeito e objeto toma o mundo, a natureza e as outras pessoas como bens que podem ser usados, comprados e vendidos. Essa concepção pode ser compreendida através da relação dos europeus no período da colonização americana com a terra, com a natureza, com os povos originários, com os/as africanos/as escravizados. Essa relação de posse é descrita por Freire (2021b, p. 63 e 65) como uma das características primordiais dos opressores, que tendem a “transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando”. E continua: “os oprimidos, como objetos, como quase ‘coisas’, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores”.

Para Freire (2021b, p. 96), a superação dessa primazia da posse, do direito do opressor de ser mais em detrimento do oprimido de ser menos, pode e deve ocorrer através de uma educação emancipadora, engajada, libertadora e humana. Essa educação se dá a partir da reflexão juntamente com a prática, do pensamento crítico e da ação reflexiva. A decolonialidade, assim como a educação libertadora, é pensamento e atitude ao mesmo tempo. Indo além da pura intelectualidade, tanto Freire quanto a pedagogia decolonial defendem uma

educação situada no mundo, a partir da relação dos homens e das mulheres no mundo e entre si: “[...] ninguém educa a ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

A partir da dialogicidade, a pedagogia do oprimido preconiza o uso da palavra para libertar os oprimidos de sua condição de oprimidos. Freire (2021b, p. 108) afirma que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”. Na educação dialógica, reconhece-se também que o conhecimento e a transformação do mundo e das pessoas não pode se dar apenas através de uma lógica racionalizante desse mundo e de seus sujeitos. É preciso também o amor, a humildade, a fé, a confiança, a esperança e o pensamento crítico, pois são os afetos, as experiências e a criticidade que compõem uma educação libertadora – e, por que não dizer, uma pedagogia decolonial. Levar em conta outros saberes, modos de pensar e sentir faz parte da construção de uma pedagogia outra, mais múltipla e democrática. Reconhecer a palavra, a episteme de um grupo ou de uma pessoa é, portanto, reconhecer seus conhecimentos como válidos e suas vidas como humanas.

Se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (Freire, 2021b, p. 109).

A racionalidade moderna não reconhece os demais grupos e sujeitos que não os europeus, tampouco reconhece seus pensamentos e falas. Conforme defende Dussel (2005), essa concepção de superioridade do pensamento colonial europeu ancora-se no *mito* da modernidade. Esse mito sustenta-se a partir das seguintes características elencadas pelo autor:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica etcétera).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil etcétera (Dussel, 2005, p. 30).

Para superar a “razão libertadora” imposta pelos colonizadores, ou, no vocabulário freireano, pelos opressores, que forja a figura do outro como aquele que, sendo inferior, precisa ser salvo, é necessário romper com esse mito civilizador da modernidade. É preciso, sobretudo, que se reconheça a “dignidade do Outro (da outra cultura, do outro sexo e gênero etc.)” (Dussel, 2005, p. 31). Para Freire (2021b), a educação opressora e antidialógica dá-se pela conquista do oprimido pelo opressor através do “depósito” de mitos, difundidos pelo que o autor chama de “comunicados”, que se diferem da verdadeira comunicação da educação dialógica. Esses mitos reproduzem a falsa ideia de inferioridade dos colonizados/oprimidos e da superioridade dos colonizadores/opressores. Apesar de longa, a citação a seguir deixa claro os exemplos de mitos criados e difundidos pela prática educativa antidialógica:

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o dos que conseguem nela permanecer, é irrisório. O mito da igualdade de classe, quando o “sabe com quem está falando?” ainda é uma pergunta dos nossos dias. O mito do heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem que encarna a “civilização ocidental e cristã”, que elas defendem a “barbárie materialista”. O mito de sua caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe, é assistencialismo, que se desdobra no mito da falsa ajuda que, no plano das nações, mereceu segura advertência de João XXIII. O mito de que as elites dominadoras, “no reconhecimento de seus deveres”, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade “ontológica” destes e o da superioridade daqueles (Freire, 2021b, p. 188-189).

Para romper com esses mitos, é preciso reconhecer esse Outro como alguém negado pela Modernidade, como diria Dussel (2005), ou pensar no oprimido como aquele que teve sua humanidade negada pelos opressores, como defendia Freire (2021b). A saída da colonialidade do ser passa pelo questionamento e problematização desses mitos, superando, assim, a contradição opressor-oprimido.

5 Considerações finais

O presente estudo buscou relacionar a *Pedagogia da autonomia* de Paulo Freire com o pensamento e a pedagogia decolonial na América Latina, tendo como objetivo principal pensar a intersecção do pensamento freireano com o decolonial, bem como as contribuições da *Pedagogia da autonomia* para a construção de uma pedagogia decolonial latino-americana e brasileira. O caminho percorrido foi o de explicitar alguns dos elementos e conceitos centrais do pensamento e atitude decoloniais na América Latina a partir da década de 1990, sobretudo com o debate e as contribuições dos e das pensadoras da rede Modernidade/Colonialidade, bem como o de relacioná-lo com a educação, ao defender a pedagogia decolonial como um conjunto de conhecimentos e modos de viver distintos do moderno/colonial que existem e resistem em Abya Yala desde o início da invasão europeia. Em seguida, foram discutidos alguns dos pontos principais da “Pedagogia da autonomia”, mas também tomando em consideração o pensamento

freireano como um todo, dando ênfase ao que converge com o pensamento decolonial latino-americano.

Ao defender uma educação problematizadora, crítica e libertadora, Freire alinha-se à pedagogia decolonial latino-americana, uma vez que esta visa à emancipação da primazia da modernidade e da colonialidade do ser, saber e poder. O pensamento do pedagogo é vivo e ainda instigante para esse movimento que vem crescendo no continente por propor a superação da dicotomia sujeito/objeto, por valorizar os saberes populares e também os conhecimentos advindos de lugares que não apenas a razão, como o corpo, os sentimentos, as relações, a prática, por valorizar a dialogicidade, sem hierarquizações entre professor/a e aluno/a, enfim, por se posicionar radicalmente contra a desumanização e injustiças presentes na sociedade moderna capitalista.

Podemos concluir que a *Pedagogia do oprimido*, em específico, e a obra de Paulo Freire, como um todo, – mesmo que o livro tenha sido escrito anos antes da construção sistematizada do pensamento decolonial na América Latina com a rede Modernidade/Colonialidade, e do próprio autor não ter se valido da denominação decolonial em seus escritos – dialoga com o pensamento decolonial e contribui para a construção de uma pedagogia decolonial na América Latina e no Brasil. A pedagogia defendida por Freire como teoria e práxis de libertação e humanização de todos e todas converge com a ambição decolonial de desconstruir o uso da educação como ferramenta excludente, conservadora e reprodutora das opressões, rumo a uma pedagogia emancipadora, radicalmente democrática e plural.

Referências

- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** [online]. 2013, n. 11, p. 89-117. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 15 out. 2019.
- BOLSONARO, J. **Proposta de plano de governo: O caminho da prosperidade**. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/wp-content/uploads/2018/10/plano-de-governo-jair-bolsonaro.pdf>. Acesso em: 4 maio 2025.
- CANDAU, V. M. (org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: Apoená, 2020.

CASTRO-GOMES, S.; GROSSFOGUEL, R. (coord.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (org.). **A Colonialidade do Saber**: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins fontes, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2021b.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (org.). **Educação Popular**: Utopia latino-americana. 2. ed. Brasília: Ibama, 2003.

KOHAN, W. **Paulo Freire mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas** - Revista De Ciências Sociais, v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: Desprendimiento y apertura. In: CASTRO-GOMES, S.; GROSSFOGUEL, R. (coord.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

MIGNOLO, W.; BRUSSOLO VEIGA, I. Desobediência Epistêmica, Pensamento Independente e Liberdade Decolonial. **Revista X**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 24-53, fev. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78142>. Acesso em: 28 ago. 2021.

MOTA NETO, J. C. da. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Folios**, v. 48, p. 3-13, 2018.

MOTA NETO, J. C. da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: Reflexões em torno de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

OCAÑA, A. O.; LÓPEZ, M. I. A.; CONEDO, Z. E. P. **Decolonialidad de la educación**: emergencia urgencia de una pedagogía decolonial. Santa Marta: Universidad del Magdalena, 2018.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: SciELO - Brasil - Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2021.

PUIGGRÓS, A. Historia y Prospectiva de La Educación Popular Latinoamericana. *In*: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (org.). **Educação Popular: Utopia latino-americana**. 2. ed. Brasília: Ibama, 2003.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados** [online]. 2004, v. 19, n. 55, p. 9-31. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000300002>. Acesso em: 19 jul. 2021.

UNIVERSIDADE DEVERIA SER PARA POUCOS, DIZ MINISTRO DA EDUCAÇÃO DE BOLSONARO. **Folha de São Paulo [online]**, São Paulo, 10/08/2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/universidade-deveria-ser-para-poucos-diz-ministro-da-educacao-de-bolsonaro.shtml>. Acesso em: 15 maio 2024.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista** (entre palabras), v. 3, n. 30, p. 1-29, 2009a.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, sociedad**. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simon Bolivar, Abya Yala, 2009b.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, C. Pedagogias decoloniales. *In*: WALSH, C (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Enviado em: 27/08/2024

Revisado em: 05/05/2025

Aprovado em: 06/05/2025