

EDUCAÇÃO DECOLONIAL: FORMAÇÃO CRÍTICA EM MOVIMENTO

Ueliton André dos Santos Silva¹

RESUMO

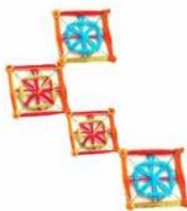
O presente estudo visa cotejar uma análise crítica acerca do modelo de educação hegemônica que circula na sociedade brasileira. Modelo esse que por vezes não apenas silencia a voz do educando, como também coloca sua história de vida em segundo plano para que o modelo de cidadão desejado possa ser produzido. Sob essa perspectiva, é constatada uma urgência de se refletir sobre a necessidade da promoção de novas práticas educacionais em que as pessoas que foram e ainda são postas como subalternas possam assumir um papel de protagonismo no cenário social. Para a construção deste trabalho a metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Deste modo, os dados que fundamentam a investigação foram coletados em artigos científicos publicados em periódicos *online* e livros. Os resultados encontrados permitem constatar que os modelos de educação que atravessam a sociedade são oriundos de uma complexa rede de poder, assim sendo para a promoção de uma educação libertadora e formadora é essencial que ocorram mudanças nas relações humanas em seus diferentes níveis, tendo em vista que é por meio desse construto relacional que as diferentes ramificações do poder se movimenta. Isso posto, ao ser analisada sob um prisma decolonial a educação é entendida como um fenômeno relacional que promove o cultivo e a materialização do saber como sendo um processo de autoatualização e autorreflexão com efeitos mútuos e múltiplos no coletivo.

Palavras-chave: Educação, Decolonial, Práticas educacionais, Poder.

INTRODUÇÃO

A escolha da temática *Educação decolonial: formação crítica em movimento* apresenta como eixo estruturante a proposição de uma análise crítica acerca do modelo de educação hegemônica, no qual não apenas a voz do educando é silenciada, como também por vezes sua história de vida é anulada para que o modelo de *cidadão padrão* possa ser produzido. Sob essa perspectiva, é urgente a necessidade da promoção de novas práticas educacionais em que as pessoas que foram e ainda são postas como subalternas possam efetivamente assumir um papel de protagonismo na sociedade. Dentre os principais teóricos que compõem o referencial teórico são citados: Hooks (2013), Miglievich-Ribeiro (2014), Mignolo (2008; 2017), Foucault (1999), Freire (2019a; 2019b).

¹ Mestrando em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia Campus II.
Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário UNIRB.
E-mail: ueliton_andre@hotmail.com.



A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Desta forma, os dados que fundamentam a investigação foram coletados em artigos científicos publicados em periódicos *on-line* e livros. O objetivo geral deste trabalho consiste em apresentar a educação decolonial como sendo um elemento potencializador no processo formativo e educacional dos indivíduos.

Ao incluir a educação como prática para a libertação das pessoas dos rótulos da subalternização é defendido a profusão de um fazer dialógico que possibilite ao aluno uma participação mais efetiva ao longo do seu processo formativo. Desse modo, por meio dos temas geradores os educandos podem analisar e ressignificar suas experiências, ou seja, um exercício educativo norteado por uma formação mobilizadora de forças transformativas tanto para o aluno como para o professor.

1 METODOLOGIA

A metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo foi a pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, os dados que compõem o corpo do trabalho foram recolhidos de livros, revistas e periódicos científicos. Tendo em vista o objetivo da pesquisa (analisar o modelo de educação hegemônica por meio de uma perspectiva histórica e social apresentando concomitantemente uma leitura decolonial) a articulação das informações foram produzidas por meio uma análise de natureza qualitativa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Um olhar ético político acerca do ato de educar

A articulação do ato educacional como uma mola propulsora para o pleno desenvolvimento humano ressoa como um agir possível e necessário. Ao longo do processo formativo do indivíduo o universo cultural, simbólico e social vai se amalgamando e produzindo uma multiplicidade de sentidos e significados singulares para cada sujeito a partir das suas experiências de vida. Assim sendo, ao tomar como farol norteador as palavras de Freire (2019a), é destacado que o educando ao adentrar no espaço escolar não se apresenta como uma tela em branco esperando que o educador lhe conceda forma e cor. O ato de educar é antes de



tudo uma ação que possibilita ao sujeito uma atuação prática e ativa nos mais diferentes contextos em que ele se insere.

Partindo desses pressupostos é possível constatar que a elaboração das práticas educativas que tenham como objetivo uma aprendizagem significativa para os sujeitos devem ter como eixo orientador o mundo real em que os educandos estão envolvidos. Pois, conforme apresentado por Freire (2019a, p. 103), “não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo”. Isso posto, o mundo do educando deve ser valorizado e se fazer presente no âmbito escolar, tendo em vista que o espaço escolar, o social e o comunitário não devem ser tomados como cenários que se anulam, mas antes, um é complemento imprescindível para o outro.

Contudo, no processo de educação bancária o aluno é visto como um ser vazio que precisa ser preenchido (FREIRE, 2019a). Nesse jogo é possível perceber as marcas explícita e implícita da colonialidade, em que o padrão imposto é associado a algo positivo, moderno, desenvolvido, pleno e belo. Enquanto que aquele a ser colonizado é posto na posição de primitivo, inculto, atrasado e selvagem. Essa construção deriva de uma matriz de dominação eurocêntrica, em que a modernidade entra como fundamento justificador e legitimador para as imposições das violências, exploração, desumanização e as mais variadas atrocidades que a colonialidade apresenta consigo, cujo fundamento é o progresso e o desenvolvimento. Por sua vez, a descolonialidade busca fazer frente aos aparatos opressores que se estruturam através de um suposto padrão de neutralidade universal (MIGNOLO, 2017).

É destacado que a “descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção” (MIGNOLO, 2017, p. 15). Logo, ao vincular a educação ao conceito decolonial, é buscado abrir novos caminhos e construir novos horizontes para os indivíduos que tiveram sua alteridade e humanidade postas em caráter de suspensão ou subtração, ou seja, a construção de relações que preconize a valorização, a equivalência e o respeito às diferenças de cada indivíduo. A humanidade é um composto híbrido que se compõem de diferenças múltiplas. (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014). Assim, a proposta decolonial busca produzir um modo de pensar desvinculado do controle e da imposição das epistemologias hegemônicas que insistem em se colocar como pensamento e conhecimento universal.

Em ato contínuo, as palavras modernidade/colonialidade/ descolonialidade podem ser interpretadas à primeira vista como três conceitos que possuem diferentes definições. Contudo, conforme destacado por Mignolo (2017, p.13), esses elementos referem-se a “uma tríade que



nomeia um conjunto complexo de relações de poder”. Nesse ponto, as ideias de Foucault (1999) acerca do poder se mostram fecundas, tendo em vista que para este autor o poder não se constitui como algo que pode ser capturado ou ser configurado como propriedade de um sujeito em detrimento do outro. O poder sob a ótica foucaultiana, se constitui como um fenômeno que ocorre e decorre das ações dos indivíduos em suas relações.

Assim sendo, é possível inferir que a modernidade, a colonialidade e a descolonialidade se configuram como conjuntos relacionais, nos quais circulam diferentes modalidades de poder. Nesse sentido, para avançar em tal análise é imprescindível o desenvolvimento de uma articulação entre essa tríade para que assim seja possível a pronúncia de uma leitura crítica acerca do poder e seus atravessamentos no campo educacional. A colonialidade é composta com um conjunto complexo de fenômenos e processos que estruturam as mentalidades humanas e inscrevem nelas uma forma de pensar docilizada pelo padrão hegemônico eurocêntrico, com isso a modernidade é destacada como um bem coletivo que precisa ser posto em prática para o pleno desenvolvimento do indivíduo, da sociedade e da nação. Por sua vez, a descolonialidade busca confrontar essas imposições que desumaniza, racializa, extermina e silencia aqueles que são postos nos rótulos da subalternidade (MIGNOLO, 2008).

Nesse sentido, a educação decolonial é pensada como uma ponte para a circulação das contestações acerca dos rótulos sociais que servem de guias de discriminação e violência. Uma educação cujo objetivo gire em torno da consolidação de uma formação ética e crítica, precisa contribuir para que cada sujeito venha desenvolver uma consciência crítica e reflexiva a respeito de suas ações, que dizer, um processo formativo de busca consolidar no educando uma autorreflexão acerca do seu processo de inacabamento, em que por meio da ação e da reflexão possa criar novos rumos para sua existência e questionar determinados enquadramentos sociais que não abrem precedentes para o *Ser mais* de cada pessoa (FREIRE, 2019b).

Sob esse prisma analítico é possível constatar que a educação bancária fez e faz parte de um processo minucioso de construção e retroalimentação do racismo, da discriminação, da exclusão e da subalternização de um vasto grupo populacional no contexto brasileiro. Em vista disso é de fundamental importância articular uma educação que coloque suas próprias práticas em constante processo de análise e crítica. Seguindo esses apontamentos a educação decolonial pode ser pensada como um instrumento fecundo para a problematização de uma vasta gama de processos e fenômenos, a saber, o racismo, exclusão e a desumanização que se construíram acerca de determinados grupos humanos (HOOKS, 2013).



Esses pressupostos visam vincular a educação como um importante canal de difusão de projetos para uma formação humana que amplifique a capacidade de diálogo entre os sujeitos. Contudo, para que essa proposta possa ser efetivamente implementada é de suma importância uma ruptura com o modelo burguês, no qual uma parcela significativa da população é interpelada como simples engrenagens para o funcionamento da máquina capitalista (HOOKS, 2013). Nesse sentido, é importante um delineamento teórico e prático de novas formas de se fazer educação pública no Brasil.

Não é novidade as constantes críticas conferidas à educação brasileira. Esse limbo se intensifica quando o alvo dessas críticas é a rede pública de ensino em seus diferentes níveis: iniciais, fundamental e médio. Entretanto, não se deve perder de vista que o processo educativo está diretamente vinculado ao campo político, econômico, social, cultural e histórico de um dado território. Assim sendo, os graves déficits que se observa no âmbito educacional não é um problema cuja resolução é de exclusividade das unidades escolares. É válido e necessário ressaltar que este é um problema de cunho macroestrutural e que deve ser analisado em sua amplitude.

No âmago dessa questão é importante indagar, quais sujeitos ocupam as vagas nas redes públicas de ensino nos seus diferentes níveis (básico, fundamental e médio)? Qual tem sido o papel conferido a essas pessoas ao longo da história brasileira? Seria a educação pública um reflexo do racismo estrutural que atravessa a sociedade brasileira? Essas são algumas questões que serão discutidas adiante.

Para compreender o cenário educacional é importante colocar em pauta o racismo estrutural, visto que ele opera de forma direta nas engrenagens que compõem as peças que organizam e processam o funcionamento social, econômico, político e educacional (ALMEIDA, 2018). Sob essa premissa é verificado que parte dos desafios enfrentados pelas escolas públicas é um reflexo direto do preconceito e da exclusão que lançam determinados indivíduos no campo da subalternidade, ou seja, esse processo de depreciação e desumanização é um fenômeno de cunho operativo e sistemático que invade não apenas as relações humanas, mas também o modo cabível a cada sujeito de ser e estar no mundo.

Partindo dos pressupostos de Almeida (2018), o conceito de raça aparece na história humana a partir da modernidade como um instrumento de classificação e categorização e apresenta uma íntima relação com o desenvolvimento político, econômico e social das sociedades contemporâneas. Essa ligação evidencia que o conceito *raça* é um dispositivo



histórico e relacional. Assim sendo, esse processo de categorização pode ser entendido a partir do seguinte argumento:

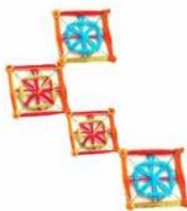
[...] O contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no *homem universal* — o gênero aqui também é importante — e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas (ALMEIDA, 2018, p.20).

Nessa tessitura, algumas pessoas a partir de suas características físicas ou culturais eram comparadas e associadas a diferentes espécies de animais. Aqui é percebido um dos primeiros construtos que pautados na ideia de raça produziam a desumanização de pessoas. No transcorrer do tempo essas *diferenças* passaram a compor parte do ordenamento científico. Isso posto, o homem passa a ser sujeito/objeto do saber científico e a partir desse processo começa a emergir os discursos cientificistas em defesa do preconceito e discriminação, pois se defendia a ideia de que as pessoas com determinadas características ou de determinadas áreas geográficas eram mais propensas a imoralidade ou criminalidade (ALMEIDA, 2018).

Por se tratar de um conceito operativo no campo político, a racialização, é tomada como matéria-prima para a (re)criação de dispositivos que (re)legitimem as mais diversas formas de preconceito e discriminação na sociedade. Visto sob uma perspectiva crítica e analítica tal problemática também atravessa a realidade das escolas públicas no Brasil. A maioria dos alunos que compõem essas unidades são crianças, jovens e adultos oriundos das camadas populares que lutam não apenas pelo direito ao acesso a uma educação formal digna, como também lutam cotidianamente pelo direito de coexistência e sobrevivência.

As produções categoriais que foram constituídas ao longo da história mostram-se de forma atual, quer dizer, não são coisas passadistas e seus efeitos continuam latentes e explícitos (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014). Partindo dessa argumentação é possível inferir que parcela do descaso por parte do Estado com a Educação é reflexo da negligência dessa mesma instituição social com as pessoas que foram rotuladas como subalternas ao longo dos meandros históricos. Assim sendo, como tais pessoas eram vistas como seres naturalmente incapazes de projeção na vida, bem como eram interpretadas como seres inferiores, os serviços a eles conferidos seguiam uma lógica utilitarista.

Por ser um fenômeno histórico, mas com manifestações atuais é de fundamental importância um debate constante sobre essas temáticas. A educação deve ser pensada e projetada como um canal de diálogo entre os educandos e educadores (as) bem como um



instrumento de potencialização humana (HOOKS, 2013). É fundamental romper essa organização estrutural que encara as pessoas em estado de vulnerabilidade social ou que acessa a escola pública como um reservatório energético para alimentação do capitalismo selvagem.

Para a produção de outras formas de cultivar a educação é essencial que ação e reflexão estejam sempre em vigência. Nesse ponto seria oportuno trazer ao debate a educação decolonial como instrumento de emancipação humana em seu sentido mais amplo. Assim, é imprescindível criar canais de comunicação e interação entre as diferenças humanas sem que essas sejam adjetivadas ou categorizadas por discursos moralistas ou conservadores. Uma educação para a formação humana é preciso trazer ao debate os efeitos e produtos do racismo no Brasil, pois só assim será possível uma leitura crítica e contextual do cenário educacional. Partindo dos pressupostos de Freire (2019a), a educação libertadora é posta como um elemento potencializador e difusor de práticas que contemplem o mundo real das pessoas e possibilitem um enfrentamento efetivo ao racismo, sexismo e as desigualdades sociais, econômicas e territoriais.

Nas palavras de Freire (2019b), a educação não está no campo da neutralidade, seu fazer é marcado por questões políticas e sociais. Nesse quesito é válido salientar que a educação foi e ainda é utilizada como dispositivo de dominação. É por se consolidar por meio das relações que é de suma importância a profusão de outras formas relacionais, em que a condição humana de cada um seja devidamente respeitada. Nesse sentido, a educação ao ser imposta como sendo um atributo inerente a uma natureza humana predeterminada, opera como um veículo produtor e promotor dos rótulos depreciativos. A educação decolonial busca reforçar a ideia de Paulo Freire (2019a) acerca da potência do *Ser mais* de cada indivíduo, ou seja, as condições em que o sujeito está imerso não devem servir de ferramentas de objetificação, mas sim de potencializações para que essas pessoas possam operar ativamente em suas vidas e consequentemente na sociedade.

Conforme proposto na teoria vigostikiana, o ser humano é um agente ativo no meio ao qual está imerso, assim sendo, ele é compreendido como criação e criador de suas relações sociais. Nessa perspectiva o desenvolvimento humano é entendido como uma produção social e histórica. Em vista disso, as zonas potenciais abrem precedentes para a solidificação de novas aprendizagem nas zonas reais. Nesse sentido as zonas de desenvolvimento real pode ser entendida como tudo aquilo que uma pessoa é capaz de realizar sem que seja necessário a mediação de uma outra pessoa. Por sua vez o desenvolvimento potencial é tudo aquilo que pode vim a fazer parte do repertório do sujeito, contudo é essencial a ação mediadora de um outro



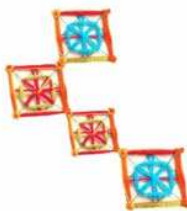
sujeito para a composição e solidificação dessa experiência que culminará no aprendizado (REGO, 1995).

Partindo dessa interpretação acerca do desenvolvimento humano, é possível uma correlação com a ideia de *Ser mais* defendida por Freire (2019a). Assim, ao explorar de forma ativa suas potencialidades o educando pode construir novas aprendizagens e oportunidades no campo do real de modo a romper com as correntes deterministas e fatalistas que insistem em tentar prescrever futuros e sonhos para os sujeitos a partir de sua posição social, econômica, cultural e territorial. Isso posto, ao posicionar a questão da educação decolonial no centro dessa discussão é pretendido a profusão de outras formas de pensar e articular as práticas educativas, ou seja, concebe-las como instrumentos significativos no processo de formação e estimulação de sonhos e projetos de vidas dos educandos, como também um elemento potencializador no combate as marcas do racismo, sexismo e das desigualdades sociais, econômicas e territoriais que ainda se fazem presentes na contemporaneidade (FREIRE, 2019b).

Para Brocardo e Tecchio (2017), para uma efetiva decolonização do saber e do modo de se produzir esses conhecimentos é vital uma ruptura com os modelos hegemônicos que insistem e persistem em se manter como centro justificador universal do saber, do ser e do poder. Posto isso, para uma virada epistemológica “[...] é preciso refletir sobre como o conhecimento é construído e quais amarras ainda mantemos em nosso pensamento colonizado. Além disso, é preciso prestar atenção às resistências a este pensamento e ação colonial” (BROCARD; TECCHIO, 2017, p.9).

Sob esse ângulo analítico, percebe-se a importância de uma educação dialógica que possibilite ao aluno uma participação mais efetiva, quer dizer, operacionalize e problematize sua realidade factual, em que suas experiências possam ser elementos constituintes dos conteúdos e discussões em sala de aula, de modo que para além da teorização esse sujeito possa vislumbrar caminhos que o oportunize a materialização de sonhos. O que querem os alunos que compõem as escolas públicas brasileiras? O que sonham os alunos que saem das comunidades rurais para dar continuidade a sua formação nas escolas das zonas urbanas?

Essas questões aparentemente simples ao serem posta em discussão em uma sala de aula podem evidenciar uma multiplicidade de sentidos, significados e esperanças acerca do fazer formativo. Nessa teia constitutiva, é oportuno acionar o papel do *Outro* na constituição do *Eu*, uma vez que, para a concretização de uma educação formativa e que permita aos educandos se constituírem como autônomos e conscientes de si e dos demais, só será possível de maneira genuína quando a sociedade apresentar uma articulação em prol da isonomia dos diferentes



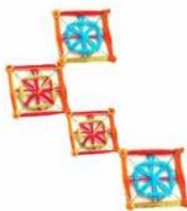
grupos humanos. Porém, o que ainda se observa são pessoas vivendo em extrema pobreza, sem acesso as condições mínimas para uma existência digna.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da análise dos materiais bibliográficos pesquisados é possível situar a educação num sentido macro estrutural, compreendo-a com um processo relacional que possui não apenas a competência formativa em nível individual, mas também acrescenta-se a possibilidade transformativa do coletivo e seus respectivos modelos de sociedades (HOOKS, 2013). Dito isso, uma educação emancipadora incide como um caminho fecundo no processo de construção de outras formas de relações humanas. Entretanto, quando acoplada aos anseios e desígnios das classes detentoras do poder hegemônico a educação assume um papel de normatização e sufoca sonhos, projetos, desejos e a existência de indivíduos marcados como seres sem valor humano dentro da sociedade, contudo esses sujeitos são desejados para a execução de trabalhos que as camadas opressoras julgam ser naturalmente pertinentes a tal público, e quando esses se recusam a realizar tais tarefas são (re)categorizados como pessoas preguiçosas e indolentes (dentro outros adjetivos pejorativos).

Os modelos hegemônicos impressos na sociedade pela cultura de prestígios ressoam como dispositivos engenhosos para o controle e conformação dos sujeitos a determinadas contingências. Um dos instrumentos de conformação é a própria rotina. A respeito dessa operação Bauman (2012), apresenta que a rotina é um artifício que busca promover ações irreflexivas, de modo que o comportamento das pessoas sigam um curso de automatismo cujas ações de análise crítica sobre seu funcionamento e ordenamento assumem um lugar irrelevância. Dito isso é possível inferir que a rotina ao ser acoplada aos dispositivos de controle reforçam a ideia da naturalização, posto que muitos processos são inseridos na rotina comportamental do sujeito por meio de uma incorporação apriorística de eventos, do qual se deve apenas seguir sem questionamentos, pois naturalmente as coisas funcionam de tal maneira.

Nesse circuito produtor de sujeitos, a cultura pode ser entendida como o fio responsável pela difusão e naturalização do modelo educacional hegemônico que passa a ser interpretado como o único possível, ou seja, um modelo universal. Assim sendo, como pensar a questão da liberdade em meio a essa arquitetura? Pois, como é possível constatar, há uma tentativa de apreender os sujeitos aos padrões morais e sociais que circulam entre as relações.



No âmago dessa questão é imprescindível um olhar crítico e atento aos modelos que insistem em dar forma as condutas e escolhas humanas. Portanto, uma ação decolonial busca antes de tudo uma ruptura com os modelos e ideias que retroalimentam o preconceito e a discriminação em seus múltiplos aspectos e dimensões dentro da sociedade. Nessa conjuntura é pertinente apresentar a ideia de liberdade defendida por Bauman (1989). Para esse autor, a liberdade em seu sentido mais amplo é um fenômeno produzido através das relações, posto que é através delas que os atos humanos se efetivam. É com base nessa definição que se defende o estabelecimento de outras formas de relações, nas quais as pessoas possam através de uma educação humanizada assumir e desfrutar genuinamente da sua cidadania.

Conforme descrito por Hooks (2013), um exercício educativo norteado por uma formação libertadora mobiliza forças transformativas tanto para o aluno como para o professor. O engajamento produzido em sala de aula pode ser aqui entendido como o elo potencializador para amalgamar teoria e prática nesses espaços, ou seja, o cultivo e produção do saber é antes de tudo um processo de autoatualização e autorreflexão com efeitos mútuos e múltiplos no coletivo.

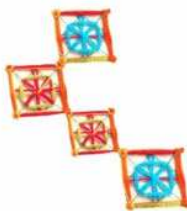
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conceber a educação como um fenômeno humano que ocorre a partir de suas relações, é válido salutar que os modelos colocados como sendo de prestígio ou desvalorizado estão passíveis de mudanças, posto que as relações e interações dos sujeitos com os demais em seus diversos contextos sociais estão condicionados a tal mutabilidade. Partindo dessa proposição o presente artigo ressoa como um convite à reflexão e elaboração de novos desdobramentos acerca da temática tendo em vista sua relevância principalmente no cenário atual brasileiro, no qual a Educação está sendo bombardeada por uma corrente neoconservadora que constantemente busca artifícios para seu desmonte nos seus diferentes níveis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução: Carlos Alberto Medeiro Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2012.



_____. **A liberdade.** Tradução: M.F Gonçalves de Azevedo. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

BROCARDI, Daniele; TECCHIO, Caroline. Olhares para a História: pós-colonialismo, estudos subalternos e decolonialidade. **Revista Latinoamericana de Estudos em Cultura e Sociedade.** v. 03, ed. especial, p. 1-9, 2017. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/496/252>. Acesso em 05 de agosto de 2020.

HOOBS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Revista Civitas,** Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014. Disponível em :< <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/16181/10959>>. Acesso em 30 de março de 2020.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul.** v.1, n. 1, p. 12-32, Paraná: Unila, 2017. Disponível em:< <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>>. Acesso em 30 de janeiro de 2020.

_____. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade,** nº 34, p. 287-324, 2008. Disponível em:<<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>>. Acesso em 25 de junho de 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel. 20ª Edição. Petrópolis, Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Ed.71ª. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz & Terra, 2019a.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Ed.62ª. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz & Terra, 2019b.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.