

---

# APORTES DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DECOLONIAL

DINÉIA GHIZZO NETO FELLINI (1)  
JULIANA FRANZI (2)

## Resumo

No presente artigo, caracterizado por ser uma pesquisa bibliográfica e de cunho qualitativo, recorreremos à pedagogia decolonial, sobretudo aos aportes de Paulo Freire, visando oportunizar uma reflexão sobre a formação docente enraizada em saberes latino-americanos, comprometidos com a transformação social e com a humanização. Para tal, evidenciamos a crítica ao eurocentrismo e seus impactos na formação de profissionais da educação.

**Palavras-chave:** *Eurocentrismo, Decolonização, Formação docente.*

## Resumen

En ese artículo, caracterizado por ser una investigación bibliográfica y cualitativa, abordaremos la pedagogía decolonial, sobre todo con base en las aportaciones de Paulo Freire, visando permitir una reflexión sobre la formación docente enraizada en los saberes latinoamericanos, comprometidos con la transformación social y con la humanización. Por esa razón, evidenciamos la crítica al eurocentrismo y sus impactos en la formación de los profesionales de la educación.

**Palabras-clave:** *Eurocentrismo, Decolonización, Formación docente.*

## Abstract

In this article, characterized by being a bibliographical research and qualitative, we resort to the pedagogical decolonial, especially to the contributions of Paulo Freire, aiming to provide a reflection on teacher training rooted in Latin American knowledge committed to social transformation and humanization. For so, we highlight the critique of Eurocentrism and its impact on the training of education professional.

**Key words:** *Eurocentrism, Decolonization, Teacher training.*

---

(1) Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2019 - 2022). Mestre em Educação pela UEM (2011-2013). Atualmente é Professora Assistente de LIBRAS pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

(2) Docente da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA - Foz do Iguaçu). Doutora em Educação, pela Universidade de São Paulo (USP), na área de Psicologia e Educação. Tem Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação, ambos pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

*Es Paulo Freire, probablemente más que cualquier otro intelectual del siglo XX, que dio los fundamentos para pensar la pedagogía políticamente, para entretener lo pedagógico-político y lo político-pedagógico (WALSH, 2013, p.37-8)*

## INTRODUÇÃO

Propor reflexões sobre a formação docente na perspectiva da pedagogia decolonial é um desafio que nos remete a rever conceitos. Diante de tal desafio, iniciamos o texto com alguns esclarecimentos sobre as raízes históricas acerca do pensamento decolonial. A Conferência de Bandung, em 1955, reuniu 29 representantes dos continentes asiático e africano. Foi um evento de grande importância, pois se propôs a tomar como foco as epistemologias subalternas, resultando, assim, na perspectiva decolonial (MIGNOLO, 2017; REIS e ANDRADE, 2018;). Tal perspectiva traz um olhar crítico a respeito das teorias tradicionais europeias, oferecendo uma nova posição frente à realidade, ao se comprometer a trazer à luz, formas de pensar e modos de ser e estar no mundo que foram historicamente oprimidos e/ou excluídos do cenário social e acadêmico. Com efeito, a crítica ao eurocentrismo revela-se como um dos aspectos centrais da teoria decolonial. Como destacam Reis e Andrade (2018, p.5), “o eurocentrismo colonial colocou seu equipamento epistêmico em pleno funcionamento dividindo os humanos em raças e desqualificando todos os povos não europeus, o que acarretou na imposição sistemática da cultura europeia sobre os demais povos” (REIS; ANDRADE, 2018, p.5).

Este imperativo fez com uma nova perspectiva surgisse, a decolonial que,

[...] procura recuperar as contribuições latino-americanas do pós-colonialismo anticolonial, ao mesmo tempo em que pretende se afastar do cânone pós-colonial, inserindo a América Latina no debate e radicalizando a crítica à modernidade e ao eurocentrismo. A versão pós-colonial latino-americana – que certamente recusaria este rótulo para si – constrói seus argumentos com as bases do pensamento latino-americano, filosofia da libertação, teoria da dependência, teoria do sistema-mundo, grupos indiano e latino-americano de estudos subalternos, filosofia afro-caribenha e feminismo latino-americano (RESTREPO e ROJAS, 2010 apud BALLESTRIN, 2017, p.510).

Entre os expoentes teóricos que assumiram tal perspectiva cita-se os clássicos Enrique Dussel, Immanuel Wallerstein e Aníbal Quijano, contudo, outros seguidores têm se ancorado nos pressupostos decoloniais, entre eles, Santiago Castro-Gómez, Walter Dignolo, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh e Eduardo Restrepo. Esse grupo tem, como premissa, a renovação do pós-colonialismo

[...] estimulada pelos processos de refundação de Estado e do novo constitucionalismo latino-americano, especialmente na Bolívia e no Equador. O diagnóstico da colonialidade como a face oculta da modernidade, a lógica continuada do colonialismo através da colonialidade do ser, do saber e do poder e as propostas de descolonização epistêmica por um giro decolonial são algumas importantes contribuições para o debate global e atual sobre o pós-colonialismo (BALLESTRIN, 2013 apud BALLESTRIN, 2017, p. 510).

Este olhar crítico é fundamental uma vez que “a modernidade, por meio do eurocentrismo e da colonialidade do saber no contexto de geopolítica do conhecimento, nomeia conhecimentos ‘outros’ como ausentes de sentido” (GÓES, 2018, p. 28).

Tal crítica emerge, portanto, da necessidade de reconhecemos nossos próprios saberes enquanto latino-americanos, uma vez que historicamente, foi negada a importância de nossa teoria e prática por sermos considerados como culturas subalternas. Uma importante referência para compreendermos a Pedagogia Decolonial e sua linha de pensamento, é Catherine Walsh. Para tal autora, essa proposta pedagógica implica:

prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente – prácticas como pedagogías– que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial (WALSH, 2013, 28-29, grifos nossos).

Tais práticas pedagógicas requerem, portanto, nesse viés, outro olhar para o campo educacional, à medida que propõe questionamentos acerca de reflexões e ações ancoradas no saber e poder colonial e convida-nos a erigir uma pedagogia voltada para a valorização de modos de vida, outrora negados e excluídos socialmente. Ora... este giro epistemológico não se apresenta como uma tarefa trivial, uma vez que, a partir de um longo histórico de colonização e de preservação dos ranços ideológicos coloniais, não fomos estimulados a valorizar as culturas consideradas como subalternas.

E aqui vale destacar que não se trata de um mero intento de valorização de culturas excluídas, mesclando-as e/ou incluindo-as junto a outras e amparando-se, ainda, em reflexões e práticas eurocêntricas. O desafio é, como apontam os extratos acima, edificar práticas pedagógicas que contemplem o modo singular de ser, viver, pensar, sentir e agir dos grupos oprimidos.

Diante disso, tendo em vista o conceito de interculturalidade, Walsh (2013) salienta que não se trata de uma proposta que simplesmente articule diferentes tipos de saberes, mas, sim, que se assuma como um projeto crítico, de caráter político, ético, epistêmico e ontológico, um projeto alternativo em si. A autora ressalta que este projeto:

[...] cuestiona el perfil funcionalista presente en la implementación de políticas alrededor de la multi y pluriculturalidad, en tanto que dichas políticas habrían legitimado la coexistencia de una cultura dominante con otras, pero sin “mezclarse”, promoviendo órdenes que justifican la diferencia pero asimismo la exclusión (ibid, p.95-96).

Assim, a interculturalidade requer um espaço de negociação e de desvelamento das relações de poder; comunicação e aprendizagem entre culturas ancorando-se na busca pelo respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; uma tarefa social e política que parte de práticas e ações sociais concretas e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade (OLIVEIRA, CANDAU, 2010).

Tendo em vista tais aportes, a ideia central, portanto, desse artigo é a utilização das epistemologias da periferia do ocidente como ferramenta de aporte teórico, buscando, sobretudo no pensamento de Paulo Freire e em sua proposta de educação libertadora, um caminho para se pensar a formação docente. O artigo se caracteriza por ser uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, o qual segue a linha de defesa da pedagogia decolonial, tida aqui como ferramenta de luta e construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Destarte, o objetivo do artigo é propor reflexões que estimulem a necessidade de repensarmos a formação docente a partir do pensamento decolonial.

### **Bases freireana para a formação de professores**

Os estudos de Paulo Freire têm conduzido e sustentado encaminhamentos para o campo da formação docente. O estudioso, na obra "Pedagogia do Oprimido", inicia suas primeiras palavras com a seguinte epígrafe "aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam" (FREIRE, 1987, p.12). Tal epígrafe propõe, a nosso ver, duas perspectivas de análise: uma delas seria o papel fundamental exercido pelo docente e a sua função frente à necessidade de uma prática libertadora. Mas deixa também aberta a possibilidade de indagarmos se a afirmação seria o convite para não nos esquecermos sobre quem somos, onde estamos, o que construímos, produzimos e ensinamos.

Cabe aqui fortalecer o motivo que nos faz recorrer aos conhecimentos de Freire neste artigo, ou seja: a necessidade de luta frente à opressão imposta, na qual a educação se caracteriza pela necessidade de desvincular-se dos moldes de dominação e exploração aplicados até os dias atuais. Para o autor, essa busca pela liberdade é um "[...] trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar" (FREIRE, 1987, p.19).

Na concepção freireana, pensar na prática pedagógica como forma de transformação da realidade é reconhecer que "[...] na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente" (FREIRE, 1996, p.24) e o autor ainda complementa:

aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (ibid, p.28).

Quando há na prática docente o despertar na capacidade de percepção e de mudança, de contextualização da realidade concreta com os ideais de melhoria das condições de vida de um todo, torna-se possível despertar não o sentido de opressão, mas superar o estado de oprimido. É nessa busca incessante pelos conhecimentos e pela necessidade de transformação que a educação libertadora se fundamenta, ou seja, "[...] nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. [...].

---

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 1996, p.30, grifos do autor).

Freire destaca que a pretensa neutralidade permite a manutenção do status quo; ao contrário, o posicionamento dos seres humanos diante das injustiças, apresentando fundamentos plausíveis de contradição, prezando pelo direito de ser e estar no mundo, é uma maneira de formar consciência, é permitir ao ser humano o seu direito de construir sua própria história. Cabe aqui destacar que é no processo educativo que educador e educando, juntos, desvelam e recriam a realidade, trata-se, portanto, de uma relação dialógica constante (FREIRE, 2005).

Essa visão dialética implica o reconhecimento da práxis. “A práxis é uma categoria filosófica que permite a compreensão da dinâmica do ambiente e possibilita a ação crítica do ser social, no sentido de transformação. Na práxis podem-se unir, conscientemente, pensamento e ação: o devir da prática educativa” (OLIVEIRA, ALMEIDA e ARNONI, 2007, p.126). Esse devir, cuja práxis ganha forma é, na verdade, a atividade pedagógica onde teoria e prática se entremeiam, porém não se bastam. O que determina a conscientização, a emancipação humana, é a capacidade de abstração dos seus conceitos e a generalização dos mesmos, bem como, a prática embasada em tal processo. A prática educativa e o espaço escolar tomam para si então, essa responsabilidade de análise sobre consciência e alienação, conhecimento científico e conhecimento espontâneo, crítica e autocrítica. Ao contrário, a pedagogia tradicional conserva a estrutura social vigente,

além de aprimorar a força de trabalho e validar as desigualdades sociais. Mas como é possível pensar numa formação docente na qual a práxis tenha como par dialético, a alienação e a criticidade da ação humano-social?

Para Freire, talvez, o primeiro passo seria reconhecer/compreender a inconclusão, enquanto sujeito humano. Acrescentaria, ainda, reconhecer nossa responsabilidade e compromisso perante a transformação da realidade posta. Na concepção do autor:

[...] o discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política (FREIRE, 1996, p.30)

Embora, Paulo Freire não evidencie em seus textos a questão da colonização pedagógica, é possível observar, nas leituras de seus trabalhos, a sua defesa por uma educação libertadora, uma necessidade constante de luta e resistência ao modelo impositivo de educação, a restrição da liberdade, da curiosidade do aluno, da análise crítica das circunstâncias, das condições de opressão implícitas nos livros didáticos e nos discursos políticos. Assim, embora o autor não aborde diretamente, em seus estudos, a pedagogia decolonial, o que nos remete a suas teorias, como um dos fundamentos centrais para se pensar tal perspectiva pedagógica, é que, para ele, durante a experiência existencial, o problema de reconhecimento (enquanto

---

sujeitos oprimidos) torna-se prejudicado pela imersão na realidade opressora ao qual são submetidos (FREIRE, 1987). Este estudioso, diante da realidade difícil de muitos brasileiros, buscou possíveis respostas aos problemas sociais encontrados nas zonas rurais, nas periferias, nos mangues, nos morros e em tantos outros espaços, onde a busca pela liberdade, seria talvez uma utopia. E, aqui, vale ressaltar que, como destacam Lopes e Aranha (2017), a utopia, para Paulo Freire, não se revela como algo pejorativo - uma fantasia, quimera ou projetos irrealizáveis - mas como uma interrogação sobre a realidade estabelecida e o engajamento na luta pela sua transformação: uma luta que demandará sonhos e esperança. Com efeito, Paulo Freire aclarou em *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*, que “é impossível viver sem sonhos” (FREIRE, 2014, p. 50).

Neste sentido, Freire preconizava a educação como prática de liberdade e ressaltava a conscientização por meio do processo dialético de historicização. Para o autor, trata-se de um método de aprendizagem, no qual o ser humano não aprenda simplesmente a ser livre, mas aprenda a colocar em prática essa liberdade.

### **Implicações da perspectiva freireana para a pedagogia decolonial: uma nova mirada na formação docente**

Pensar a formação docente amparando-nos na perspectiva freiriana implica um compromisso ético e político no sentido de assegurar que futuros educadores e futuras

educadoras tenham consciência de seu papel na luta por uma sociedade mais justa e humana.

Entretanto, cabe salientar as objeções que se apresentam neste sentido, dado que o campo da formação docente é, muitas vezes, notavelmente marcado por um caráter instrumental, preocupado em garantir exclusivamente saberes técnicos sobre como formar-se e ser professor. Tal configuração acaba por minimizar ou ocultar a importância de reflexões sobre para que, por que, e a favor de quem mobilizamos tais conhecimentos. Nestes moldes, com base em uma pretensa neutralidade, a formação docente ocorre por meio de um processo que envolve depósitos de conhecimento (3), considerando-se que a aprendizagem do conteúdo X ou Y, é o responsável, por si só, para garantir a formação do profissional docente.

Vale ainda destacar que tal formação, não raras vezes, recorre a aportes teóricos distantes de nossa realidade latino-americana. Ao fazê-lo, sem estimular a crítica de referenciais que são considerados como tradições inquestionáveis, legitima-se, uma vez mais, uma relação de desigualdade social. A esse tipo de formação, estimulada e valorizada em meio a uma sociedade que incentiva uma formação unicamente para servir ao mercado de trabalho, cabe muitos questionamentos, dentre os quais, perguntamos:

(3) Referimo-nos aqui ao conceito de educação bancária de Paulo Freire, citada na obra “Pedagogia do Oprimido”, dentre outras.

- Qual a possibilidade de efetivamente contarmos com uma formação docente que favoreça que educadores e educadoras assumam modos de ser latino-americanos, suas tradições, ensinamento e culturas, e, deste modo, consigam estimular seus discentes para tal?

Em suma, queremos com esta pergunta indagar, ancorando-nos em Paulo Freire, sobre a lógica que prejudica sobremaneira os cursos de formação de professores(as), considerados como cursos de menor prestígio e destinados, em diversos contexto latino-americanos, a estudantes das classe sociais mais vulneráveis. Sobre esta questão, Pereira (2000), ao referir-se ao menor status acadêmico das licenciaturas nas universidades brasileiras, aponta que não há soluções simplistas para resolver a problemática pois:

A não-valorização do profissional da educação, seus salários aviltantes, as precárias condições de trabalho e a falta de um plano de carreira para a profissão continuam sendo problemas fulcrais que prosseguem sem solução em nosso país e que afetam diretamente as questões da formação inicial de professores (PEREIRA, 2000, p. 200-201).

Sobre o processo formativo, Freire afirmou que: “entendo a formação não como algo que fazemos no final de semana ou semestre, mas formação como um processo permanente, e formação como sendo um exercício, um entendimento crítico daquilo que fazemos” (FREIRE; HORTON, 2005, p. 207-208).

Concordamos com Freire que a formação, sobretudo a formação docente, é um processo permanente, que deve requerer

constantemente um olhar crítico. Deste modo, as formações aligeiradas e descomprometidas com a real transformação social – sem o estímulo do pensamento crítico – devem ser amplamente rechaçadas se efetivamente queremos contribuir para o exercício da docência.

Um elemento recorrente, na perspectiva freiriana, é o olhar atento para o papel fundamental no sentido de se garantir na formação dos profissionais da educação um compromisso do(a) futuro(a) educador(a) para com a transformação da realidade. Entretanto, cabe destacar que este não é um aspecto fácil, uma vez que, se retomamos o histórico de nossa educação brasileira, podemos observar uma notória falta de compromisso, desde a educação ofertada pelos jesuítas, de contribuir neste sentido. Como salienta Romanelli (2001), “o ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da Colônia” (ROMANELLI, 2001, p. 34). Entendemos que este histórico da educação brasileira, que não pretendemos aqui resgatar de modo exaustivo, contribuiu e contribui para dificultar as possibilidades de permitir uma educação problematizadora (4), capaz de permitir que os seres humanos se percebam como sujeitos históricos e, portanto, capazes de transformar a realidade.

Ancorando-nos na perspectiva decolonial, e reconhecendo que o processo educacional

(4) Dentre outras obras Paulo Freire utilizou o termo educação problematizadora, para referir-se a uma educação comprometida em problematizar a realidade e transformá-la, em *Pedagogia do Oprimido*.

que não assume o compromisso de questionar a realidade revela-se como um entrave para formação docente, consideramos que um dos elementos centrais para este tipo de formação é assumir a crítica ao eurocentrismo, pois,

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. *Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América* (QUIJANO, 2005, p. 9 apud BALLESTRIN, 2013, p. 103-104, grifo nosso).

A crítica ao eurocentrismo é, por conseguinte um elemento fundamental na formação docente, pois os educadores necessitam ser estimulados a assumir modos de pensar, agir e sentir, próprios de nossa cultura latino-americana. Esse enraizamento e valorização de nossa própria tradição somente ocorrerão se houver compromisso para tal, pois diante de um histórico em que houve ocultamento, opressão e exclusão dos saberes e fazeres latino-americanos, é preciso um engajamento para recuperar e erigir o real valor de nossa cultura. Conforme já mencionamos, Freire referiu-se em poucas ocasiões diretamente à crítica ao colonialismo, entretanto, de modo geral, seu pensamento, ao expor a contradição entre opressor e oprimido e a necessidade de libertação das relações entre ambos, revela uma crítica que se coloca em consonância, e, mais que isso, fundamenta a perspectiva decolonial.

A despeito das poucas referências diretas, trazemos, entretanto, aqui, uma crítica ao colonialismo, na qual Freire (5) afirma que a “[...] ‘consciência colonizada’ se refere a repulsa de colonizado ao colonizador, mesclada, contudo, de apaixonada’ atração por ele” (FREIRE, 2005, p. 56). Em outras palavras, Freire estabelece uma analogia entre colonizador e colonizado e opressores e oprimidos para evidenciar a tensão/contraposição entre ambos, bem como a tendência – anteriormente a um processo efetivo de conscientização – do colonizado/oprimido querer ser como o colonizador.

É essa tendência que precisa ser rompida, pois, tendo em vista a crítica ao eurocentrismo, o pensamento decolonial:

[...] assevera ainda que a ciência produzida no Norte Global se impôs como aquela que: a) possui o poder de validar e a) possui o poder de validar e desvalidar epistemologias; b) se auto afirmar enquanto ciência universal. O poder de validação da ciência moderna como sua expansão imperialista produziram processos de epistemicídios e assepsias culturais, principalmente nos territórios colonizados, o Sul Global (SILVA; SILVA, 2014, p. 151-152).

Para o campo da formação docente, este olhar crítico ao eurocentrismo revela-se como um eixo fundante para a formação de educadores comprometidos com a transformação social, com a libertação das relações entre opressores e oprimidos e, por conseguinte, reforça a necessidade de reflexões em prol do processo de humanização.



## Considerações finais

No presente artigo visamos repensar a formação de professores com base na pedagogia decolonial, reconhecendo a necessidade de uma luta constante no sentido de garantir um processo educativo que assegure a crítica ao eurocentrismo e, desse modo, viabilize a efetiva valorização dos conhecimentos latino-americanos.

Compreendemos que, perante um longo histórico de opressão de nossa cultura, rever a formação de professores, com vistas a libertá-la das tradicionais orientações advindas dos saberes europeus não é uma tarefa trivial. Entretanto, encontramos, sobretudo em Paulo Freire, uma proposta que se opõe a esse saber hegemônico. Uma proposta que visa uma formação docente pautada na transformação, tanto na forma de pensar, quanto na forma de agir, capaz de orientar e dispor de uma forma dialética de pensamento e de construção da cultura latino-americana. Consideramos que este giro epistêmico é uma tarefa a ser assumida em prol do fortalecimento dos cursos de licenciatura.

## Referências Bibliográficas

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.*, Brasília, n. 11, p. 89-117, Aug. 2013.
- \_\_\_\_\_. Modernidade/Colonialidade sem "Imperialidade"? O Elo Perdido do Giro Decolonial. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 505-540, Apr. 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987 (O mundo hoje, v. 21).
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed., Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P.; HORTON, M. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GÓES, Virginia Santiago dos Santos. *Colonialidade do saber e a dinâmica universitária latino-americana: reflexões desde e com o eixo de Fundamentos de América Latina da UNILA*. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Integração Latino-americana, Ppgical, Universidade Federal da Integração Latino-americana, Foz do Iguaçu, 2018.
- LOPES, F. A.; ARANHA, A. V. S. *Pedagogia da utopia: um diálogo entre Paulo Freire e Ernst Bloch*. *MOVIMENTO - REVISTA DE EDUCAÇÃO*, v. 1, p. 133, 2017.
- MGINOLO, Walter. *Desafios decoloniais hoje*. *EPISTEMOLOGIAS DO SUL, FOZ DO IGUAÇU/PR*, 1(1), PP. 12-32, 2017.
- OLIVEIRA, Edilson Moreira de; ALMEIDA, José Luis Vieira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. Sociedade Educativa – Consciência e Compromisso, Editora Loyola, São Paulo: SP, 2007.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de.; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.
- QUIJANO, Aníbal (2005). *Colonialidad y modernidad-racionalidad*.
- REIS, M. N.; ANDRADE, M. F. F. *O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas*. *Revista Espaço Pedagógico*, n. 202, março 2018.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas*. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 111, p. 182-201, Dec. 2000.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SILVA, J. F.; SILVA, Filipe Gervásio Pinto da. *A crítica decolonial das epistemologias do Sul e o contexto de constituição das coleções didáticas do PNLD-Campo/2013*. *Realis Revista de Estudos Antiutilitaristas e Poscoloniais*, v. 4, 2014.
- WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.