

PEDAGOGIAS INSURGENTES: FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS EDUCATIVAS E SABERES EM DISPUTA COMO EXPERIÊNCIAS DE INSURGÊNCIA PEDAGÓGICA EM CATHERINE WALSH E PAULO FREIRE

INSURGENT PEDAGOGIES: TEACHER EDUCATION, EDUCATIONAL PRACTICES, AND KNOWLEDGE IN DISPUTE AS EXPERIENCES OF PEDAGOGICAL INSURGENCY IN CATHERINE WALSH AND PAULO FREIRE

Artigo recebido em: 17/12/2025

Artigo aceito em: 18/3/2026

Jefferson Felipe Jahnke*

*Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, Paraná, Brasil
jefefellipe6@yahoo.com.br

Josimar Soares da Silva**

**Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil
soaresjosimar2009@gmail.com

Rodrigo Oliveira Miranda***

***Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil
ro.miranda87@hotmail.com

Tiago Alves de Brito****

****Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil
tiago.alves100.tb@gmail.com

Henrique de Alencar Mendonça*****

*****Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil
henrique.alencar17@gmail.com

Lívia Ledier Felix Vieira*****

*****Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil
lledier@gmail.com

Emerson Monteiro dos Santos*****

*****Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil
emerson@unifap.br

Jáder de Castro Andrade Rodrigues*****

*****Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Distrito Federal, Brasil
jadercastro5@gmail.com

José Carlos da Silva Júnior*****

*****Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil
josecarlos.consultoria108@gmail.com

Carlos Eduardo do Nascimento*****

*****Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina, Brasil
cednascimento@furb.br

Julia Ines Pinheiro Bolota Pimenta*****

*****Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, São Paulo, Brasil
jipbpimenta@uniara.com



Innaê Cerqueira Ferreira Gonçalves Nascimento*****
*****Faculdade CENSUPEG, Joinville, Santa Catarina, Brasil
innaeneurope22@gmail.com

Patrícia Oliveira dos Santos*****
*****University MUST, Fort Lauderdale, Florida, Estados Unidos
pattyamoreninha@yahoo.com.br

Diaramy Milhomem Fonseca Alves*****
*****Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
diara.fonseca@hotmail.com

Maria do Socorro Matos dos Santos Carvalho*****
*****Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil
socorro.matos@ufpe.br

Maria da Guia de Sousa Brito*****
*****University MUST, Fort Lauderdale, Florida, Estados Unidos
guiabrito2001@yahoo.com.br

Maike Elize Techio*****
*****Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Chapecó, Santa Catarina, Brasil
maikeelize@gmail.com

João Paulo Freitas de Oliveira****
****Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil
joaopaulofreitas@gmail.com

Flavio Emanuel de Sousa Freitas*****
*****Instituto Federal do Maranhão (IFMA), São Luís, Maranhão, Brasil
flavioemael44@gmail.com

The authors declare that there is no conflict of interest

Resumo

Em contextos marcados por desigualdades estruturais e pela persistência de epistemologias hegemônicas no campo educacional, emergem práticas pedagógicas que tensionam a lógica dominante e afirmam outras formas de produzir conhecimento. As pedagogias insurgentes, inspiradas em Catherine Walsh e Paulo Freire, configuram-se como movimentos de resistência que articulam formação docente, práticas educativas críticas e valorização de saberes historicamente subalternizados. Nesse cenário, a educação passa a ser compreendida como espaço de disputa, criação e reexistência. O presente estudo tem como objeto de pesquisa a análise das pedagogias insurgentes na formação docente e nas práticas educativas, considerando os saberes em disputa como experiências de insurgência pedagógica à luz das contribuições de Catherine Walsh e Paulo Freire. A investigação orienta-se pela seguinte pergunta de partida: de que maneira as pedagogias insurgentes, fundamentadas em Catherine Walsh e Paulo Freire, podem reconfigurar a formação docente e as práticas

Abstract

In contexts marked by structural inequalities and the persistence of hegemonic epistemologies in the educational field, pedagogical practices emerge that challenge the dominant logic and affirm other ways of producing knowledge. Insurgent pedagogies, inspired by Catherine Walsh and Paulo Freire, are configured as movements of resistance that articulate teacher education, critical educational practices, and the valorization of historically subalternized knowledge. In this scenario, education comes to be understood as a space of dispute, creation, and re-existence. The present study aims to analyze insurgent pedagogies in teacher education and educational practices, considering knowledge in dispute as experiences of pedagogical insurgency in light of the contributions of Catherine Walsh and Paulo Freire. The investigation is guided by the following research question: how can insurgent pedagogies, grounded in Catherine Walsh and Paulo Freire, reconfigure teacher education and educational practices, promoting the

educativas, promovendo a valorização de saberes subalternizados e a construção de processos educativos críticos e emancipatórios? Teoricamente, fizemos uso centralmente dos trabalhos de Catherine Walsh (2009; 2013; 2017; 2019) e Paulo Freire (1992; 2013a; 2013b; 2015), orbitando através das contribuições de Anzaldúa (2022), Collins (2000; 2019), Fanon (2008; 2022), Giroux (2011), Gomes (2017; 2019), hooks (1994; 2003; 2010), Mignolo (2011; 2012), Quijano (2000), Santos (2002; 2014; 2019), Saviani (2008; 2011), entre outros. A pesquisa é qualitativa (Minayo, 2007), descritiva e bibliográfica (Gil, 2008) e com o viés analítico compreensivo (Weber, 1949). A análise evidenciou que as pedagogias insurgentes reconfiguram o ensino ao deslocar a centralidade da transmissão para a construção coletiva do conhecimento, valorizando saberes historicamente subalternizados e ampliando as possibilidades de participação dos sujeitos. Constatou-se que a formação docente crítica, articulada ao diálogo e à problematização da realidade, favorece práticas pedagógicas mais inclusivas, reflexivas e socialmente comprometidas. Além disso, identificou-se que a incorporação de perspectivas decoloniais contribui para tensionar as hierarquias epistemológicas, promovendo processos educativos mais críticos, plurais e emancipatórios.

Palavras-chave: Pedagogias Insurgentes. Formação Docente. Saberes Subalternizados. Educação Decolonial.

valorization of subalternized knowledge and the construction of critical and emancipatory educational processes? Theoretically, the study is primarily based on the works of Catherine Walsh (2009; 2013; 2017; 2019) and Paulo Freire (1992; 2013a; 2013b; 2015), drawing on contributions from Anzaldúa (2022), Collins (2000; 2019), Fanon (2008; 2022), Giroux (2011), Gomes (2017; 2019), hooks (1994; 2003; 2010), Mignolo (2011; 2012), Quijano (2000), Santos (2002; 2014; 2019), Saviani (2008; 2011), among others. The research adopts a qualitative approach (Minayo, 2007), is descriptive and bibliographic in nature (Gil, 2008), and follows an analytical-comprehensive perspective (Weber, 1949). The analysis showed that insurgent pedagogies reconfigure teaching by shifting the focus from transmission to the collective construction of knowledge, valuing historically subalternized knowledge and expanding the possibilities for subject participation. It was found that critical teacher education, articulated through dialogue and the problematization of reality, fosters more inclusive, reflective, and socially committed pedagogical practices. Furthermore, the incorporation of decolonial perspectives contributes to challenging epistemological hierarchies, promoting more critical, plural, and emancipatory educational processes.

Keywords: *Insurgent Pedagogies. Teacher Education. Subalternized Knowledge. Decolonial Education.*

1 INTRODUÇÃO: PEDAGOGIAS INSURGENTES NA FORMAÇÃO DOCENTE E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS A PARTIR DA DISPUTA DE SABERES E DA RECONFIGURAÇÃO CRÍTICA DO ENSINO

Partindo de uma leitura crítica e compreensiva da escola enquanto instituição social, torna-se evidente que ela, longe de se configurar como um espaço neutro e universal, encontra-se profundamente atravessada por disputas históricas, sociais e epistemológicas que moldam tanto suas formas de organização quanto suas práticas pedagógicas. Ainda que frequentemente se apresente como promotora de igualdade, a instituição escolar opera, em muitos casos, como um mecanismo de reprodução de desigualdades estruturais, visíveis nas dimensões sociais, raciais, culturais e cognitivas. Essas dinâmicas articulam-se a lógicas mais amplas de poder que extrapolam os limites

institucionais e se inscrevem nos modos de produção do conhecimento e na constituição dos sujeitos. Nesse horizonte, a educação passa a ser compreendida como um campo tensionado por forças contraditórias, no qual convivem, de um lado, projetos de homogeneização e controle e, de outro, experiências que buscam afirmar a pluralidade e a diferença como dimensões constitutivas do processo educativo. Nesse sentido, a crítica à racionalidade dominante na educação torna-se fundamental¹, uma vez que tal racionalidade, ao se apresentar como universal e neutra, oculta seus vínculos com processos históricos de colonialidade e exclusão, naturalizando desigualdades e deslegitimando saberes que não se alinham aos padrões hegemônicos. Como afirma Paulo Freire, “[...] educação não é um ato neutro, é sempre um ato político” (2015, p. 35), indicando que toda prática educativa implica escolhas, valores e posicionamentos que incidem diretamente na formação dos sujeitos. De igual maneira, Frantz Fanon (2008, p. 15) argumenta que o racismo e o colonialismo constituem formas socialmente produzidas de perceber e experienciar o mundo, o que possibilita compreender que as desigualdades observadas no espaço escolar não ocorrem de maneira fortuita, mas é fruto de processos históricos que conformam percepções, práticas e estruturas institucionais. Assim sendo, ao deslocar o olhar para essas dimensões, torna-se possível problematizar a educação para além de sua função instrucional, reconhecendo-a como espaço de disputa simbólica e material, no qual se produzem sentidos, identidades e formas de pertencimento que podem tanto reproduzir quanto transformar as condições existentes. Portanto, entender o cenário educacional contemporâneo exige reconhecer essas múltiplas camadas de determinação, articulando análise crítica e sensibilidade às experiências concretas dos sujeitos que habitam a escola, o que implica assumir a educação como um campo dinâmico, atravessado por tensões e possibilidades que demandam investigação cuidadosa e comprometida com a justiça social.

¹ A crítica à racionalidade dominante na educação torna-se fundamental na medida em que evidencia os limites de um modelo pedagógico ancorado na lógica instrumental, na padronização dos processos de ensino e na redução do conhecimento a conteúdos fragmentados e descontextualizados. Esse tipo de racionalidade, fortemente influenciado por perspectivas tecnicistas e produtivistas, tende a desconsiderar a complexidade das experiências humanas, negligenciando dimensões éticas, culturais e políticas que atravessam o ato educativo. Ao privilegiar a eficiência, o controle e a mensuração dos resultados, tal modelo contribui para a reprodução de desigualdades e para a formação de sujeitos pouco críticos, incapazes de problematizar a realidade em que estão inseridos. Nesse horizonte, torna-se imprescindível tensionar essas bases hegemônicas, abrindo espaço para práticas educativas que valorizem o diálogo, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento, compreendendo a educação como um processo histórico, situado e comprometido com a transformação social. Ver: Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

A Pedagogia do oprimido não é uma pedagogia para o oprimido ou um roteiro que pessoas solidárias e de boa vontade devem usar para libertar o oprimido. Ao contrário, é uma pedagogia que permite ao oprimido extrojetar de dentro de si e, por ele mesmo, o opressor, a fim de resgatar seu ser livre e plasmar uma história na qual a prática seja a liberdade e a dialogação de todos com todos, prática que torna menos difícil a solidariedade, a fraternidade e o amor. [...] Eis a razão do presente livro: retomar, na distância de muitos anos, todas as contribuições, as críticas e os aprendizados novos, vindos dos mais diferentes cantos do mundo onde o livro foi aplicado, discutido e questionado² (Freire, 1992, p. 2).

A partir desse entendimento, “[...] a colonialidade do poder³ funda-se na classificação social da população mundial segundo a ideia de raça, articulando trabalho, conhecimento e autoridade” (Quijano, 2000, p. 533), e é justamente a partir dessa lógica que se compreende a persistência das desigualdades estruturais que atravessam a educação, uma vez que tais desigualdades não se limitam ao acesso à escola, mas se expressam nas formas pelas quais determinados sujeitos são reconhecidos, avaliados e legitimados no interior das práticas pedagógicas, configurando um campo em que as hierarquias sociais se reproduzem de maneira sutil, porém contínua. Ao observar o cotidiano escolar, estudantes oriundos de contextos populares, negros, indígenas ou pertencentes a outras matrizes culturais frequentemente têm seus modos de expressão, suas linguagens e seus repertórios simbólicos desconsiderados, o que não apenas dificulta sua participação, mas também reforça uma lógica de exclusão que se naturaliza sob o discurso da meritocracia e da igualdade de oportunidades. Nesse processo, a escola opera como um dispositivo que traduz desigualdades sociais em desigualdades educacionais,

² A citação reforça a compreensão de que a educação não se limita a um processo neutro de transmissão de conteúdos, mas constitui-se como prática histórica e política voltada à formação de sujeitos capazes de interpretar e transformar a realidade. Ao enfatizar que a libertação emerge da ação reflexiva dos próprios sujeitos sobre as estruturas que os oprimem, o trecho evidencia que o espaço educativo é atravessado por disputas de sentido e por relações de poder que podem tanto reproduzir quanto tensionar as desigualdades existentes, corroborando a ideia de que a escola opera como campo de produção de identidades, saberes e possibilidades de transformação social.

³ A noção de colonialidade do poder revela como as estruturas de dominação constituídas no período colonial não foram superadas com o fim formal do colonialismo, mas permanecem operando de maneira reconfigurada nas relações sociais, políticas e epistêmicas contemporâneas. Trata-se de um padrão de poder que articula hierarquias raciais, econômicas e culturais, estabelecendo classificações que legitimam a subalternização de determinados grupos e saberes, especialmente aqueles oriundos do Sul global. No campo educacional, essa lógica manifesta-se na centralidade de epistemologias eurocêntricas, na marginalização de conhecimentos produzidos por povos historicamente colonizados e na reprodução de currículos que silenciam outras formas de existência e de produção de conhecimento. Assim, problematizar a colonialidade do poder implica reconhecer essas continuidades históricas e tensionar os modos como o saber é validado e transmitido, abrindo possibilidades para a construção de práticas educativas mais plurais, críticas e comprometidas com a justiça cognitiva. Ver: Quijano, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

legitimando trajetórias diferenciadas como se fossem resultado exclusivo do esforço individual, quando, na verdade, estão profundamente condicionadas por estruturas históricas que distribuem de forma desigual os recursos materiais, culturais e simbólicos. Nessa perspectiva, a dimensão epistemológica dessas desigualdades torna-se central, pois não se trata apenas de quem acessa a escola, mas de quais conhecimentos são reconhecidos como válidos e dignos de circulação, o que implica admitir que a produção do conhecimento está imersa em relações de poder que definem o que pode ser dito, ensinado e aprendido. Catherine Walsh afirma que “[...] a interculturalidade⁴ crítica implica questionar as estruturas de poder que produzem e mantêm as desigualdades, ao mesmo tempo em que valoriza conhecimentos historicamente subalternizados” (2009, p. 78), indicando que a superação dessas desigualdades exige mais do que políticas de inclusão, demandando uma revisão profunda das bases epistemológicas que sustentam o campo educacional. Além disso, quando se analisa a organização curricular, percebe-se que ela tende a privilegiar conteúdos alinhados a uma matriz eurocentrada, o que contribui para a invisibilização de saberes produzidos em contextos locais, comunitários e ancestrais, reforçando a ideia de que há um único caminho legítimo para o conhecimento. Essa lógica se manifesta, por exemplo, na forma como a história é ensinada, frequentemente centrada em narrativas europeias, ou na valorização de determinadas linguagens em detrimento de outras, como ocorre quando variedades linguísticas populares são tratadas como erro ou inadequação. Desse modo, a escola não apenas reflete desigualdades existentes, mas participa ativamente de sua produção e manutenção, ao definir critérios de sucesso e fracasso que desconsideram as múltiplas formas de aprender e de significar o mundo. Aprender essa dinâmica implica deslocar a análise para além das práticas visíveis, alcançando os fundamentos que sustentam essas práticas e que,

⁴ A interculturalidade constitui-se como uma perspectiva crítica que ultrapassa a simples coexistência de culturas, propondo um diálogo efetivo, horizontal e transformador entre diferentes saberes, práticas e modos de vida. Diferentemente de abordagens multiculturalistas que, muitas vezes, limitam-se ao reconhecimento superficial da diversidade, a interculturalidade busca tensionar as relações de poder que historicamente hierarquizam culturas, promovendo a valorização de epistemologias outras, especialmente aquelas produzidas por povos indígenas, afrodescendentes e grupos subalternizados. No campo educacional, essa abordagem implica repensar o currículo, as metodologias e as práticas pedagógicas, de modo a romper com a centralidade de referenciais eurocêntricos e possibilitar a construção de conhecimentos situados, plurais e socialmente comprometidos. Ao assumir a interculturalidade como princípio, a educação passa a ser concebida como espaço de encontro, conflito e criação, no qual diferentes racionalidades podem dialogar em condições mais equitativas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e para a construção de sociedades mais justas. Ver: Walsh, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgências e re-existências. In: Candau, Vera Maria (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009. p. 12-43.

muitas vezes, permanecem naturalizados no interior das instituições educativas, exigindo um olhar atento às relações entre poder, conhecimento e identidade que estruturam o campo educacional contemporâneo.

Fanon (2008, p. 15) afirma que “[...] o racismo e o colonialismo devem ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele”. Essa formulação permite entender que a educação não pode ser dissociada das estruturas históricas que organizam as relações sociais, uma vez que aquilo que se ensina, bem como as formas de ensinar, está profundamente implicado em modos específicos de produção de subjetividades e de regulação dos corpos e das identidades. À vista disso, a escola, longe de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos, atua também como um dispositivo de normalização que estabelece padrões de comportamento, de linguagem e de pensamento que definem quem é considerado apto, competente ou legítimo no interior do processo educativo. Por essa via, práticas aparentemente neutras, como a organização do tempo escolar, a padronização das avaliações ou a exigência de determinadas formas de expressão, acabam por reforçar um modelo de sujeito que se aproxima de uma norma implícita, frequentemente associada a referências eurocentradas, urbanas e letradas. Isso produz um distanciamento significativo em relação a estudantes que trazem consigo outras experiências, outras formas de linguagem e outros modos de interpretar o mundo. Essa dinâmica não se restringe ao plano das práticas visíveis, pois também se manifesta na forma como os conhecimentos são selecionados, organizados e hierarquizados no currículo, o que contribui para consolidar determinadas visões de mundo como universais, enquanto outras são silenciadas ou tratadas como secundárias. Nessa direção, quando a escola privilegia conteúdos desvinculados das realidades vividas pelos estudantes, ela não apenas limita o engajamento, mas também dificulta a construção de sentidos, uma vez que o conhecimento passa a ser percebido como algo externo, distante e pouco significativo. Paulo Freire, ao refletir sobre essa questão, destaca que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (2013, p. 68), indicando que a prática educativa deve reconhecer os estudantes como sujeitos ativos, capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade em que estão inseridos. A partir dessa compreensão, torna-se possível problematizar a centralidade da transmissão como eixo organizador do ensino, abrindo espaço para práticas que valorizem o diálogo, a escuta e a construção coletiva do conhecimento. Com isso, a educação pode deixar de operar exclusivamente como um

mecanismo de adaptação às normas existentes e passar a constituir-se como um espaço de elaboração crítica, no qual diferentes experiências e saberes possam ser reconhecidos, tensionados e ressignificados no interior das práticas pedagógicas.

Convém observar que a predominância de epistemologias hegemônicas no campo educacional não se estabelece de forma explícita ou declarada, mas se infiltra nas práticas, nos currículos e nas expectativas institucionais, moldando silenciosamente aquilo que se reconhece como conhecimento legítimo, válido e digno de ser ensinado, o que implica admitir que a escola, ao longo de sua constituição histórica, foi organizada a partir de referenciais que privilegiam determinadas matrizes culturais, sobretudo aquelas vinculadas à tradição europeia, enquanto outras formas de conhecimento são frequentemente relegadas a posições secundárias ou mesmo excluídas do processo educativo. Nesse contexto, conteúdos, autores e perspectivas oriundos de experiências locais, populares ou ancestrais acabam sendo incorporados de maneira pontual, muitas vezes como complemento ou curiosidade, sem que se reconheça sua potência explicativa ou sua capacidade de produzir interpretações complexas da realidade, o que contribui para a manutenção de uma hierarquia epistemológica que associa universalidade a determinados saberes e particularidade a outros. Ao mesmo tempo, essa lógica se articula com práticas avaliativas que valorizam a reprodução de conteúdos previamente estabelecidos, reforçando a ideia de que aprender consiste em assimilar e repetir conhecimentos considerados corretos, o que limita a possibilidade de construção de pensamento crítico e de reconhecimento da pluralidade de perspectivas. Nesse cenário, a escola passa a funcionar como um espaço de regulação não apenas do que se aprende, mas também de como se aprende e de quem pode ser reconhecido como sujeito do conhecimento, o que afeta diretamente a formação das identidades e das trajetórias escolares. Catherine Walsh afirma que “[...] as pedagogias decoloniais⁵ buscam abrir

⁵ As pedagogias decoloniais emergem como propostas críticas que desafiam as bases epistemológicas da educação moderna ocidental, questionando a centralidade de saberes eurocêntricos e a naturalização de hierarquias culturais, raciais e cognitivas no processo educativo. Fundamentadas nas experiências históricas de resistência de povos subalternizados, essas pedagogias propõem a construção de práticas educativas comprometidas com a valorização de saberes plurais, com a escuta ativa e com a problematização das relações de poder que atravessam o ensinar e o aprender. No cotidiano escolar, isso implica deslocar o foco da transmissão de conteúdos para a produção coletiva de conhecimento, reconhecendo os estudantes como sujeitos históricos e epistêmicos, cujas vivências e identidades constituem elementos centrais do processo formativo. Ao promover a articulação entre educação, política e cultura, as pedagogias decoloniais contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir na realidade e de construir alternativas frente às lógicas de dominação ainda presentes nas instituições educacionais. Ver: Walsh, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala, 2013.

espaços para outras formas de saber, sentir e existir, desafiando a lógica monocultural do conhecimento” (2013, p. 45), indicando que a superação dessa hegemonia não se dá apenas pela inclusão de novos conteúdos, mas pela transformação das relações que estruturam o processo educativo. Em decorrência disso, pensar a educação a partir de uma perspectiva plural implica questionar os critérios que definem o que é considerado conhecimento válido, bem como reconhecer que todo saber é situado, produzido em contextos específicos e atravessado por relações de poder. Ao trazer essa discussão para o interior da formação docente, evidencia-se a necessidade de preparar professores que sejam capazes de dialogar com diferentes matrizes de conhecimento, reconhecendo a legitimidade de saberes que emergem das experiências vividas pelos estudantes e pelas comunidades. Essa mudança de perspectiva exige não apenas a revisão de conteúdos, mas também a reconfiguração das práticas pedagógicas, de modo que o ensino deixe de ser orientado exclusivamente por uma “lógica transmissiva” e passe a incorporar processos de escuta, diálogo e construção coletiva. Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 23) pontua que “[...] não há justiça social global sem justiça cognitiva global”, o que reforça a ideia de que a democratização da educação passa necessariamente pelo reconhecimento da diversidade epistemológica e pela valorização de saberes historicamente marginalizados, indicando que a transformação do campo educacional envolve não apenas mudanças institucionais, mas também uma revisão profunda das bases que sustentam a produção e a circulação do conhecimento.

São necessárias novas formas de pensamento que, transcendendo a diferença colonial, possam se construir sobre as fronteiras das cosmologias em conflito, cuja articulação atual se deve, consideravelmente, à colonialidade do poder sobre cujos pilares se ergueu o mundo moderno/colonial. Essa perspectiva implica reconhecer que os modos de conhecer, ser e viver foram historicamente organizados a partir de uma matriz de poder que hierarquiza saberes, sujeitos e culturas, produzindo exclusões e invisibilizações que persistem nas instituições contemporâneas (Walsh, 2019, p. 6).

No interior dessa discussão, ao deslocar o olhar para as formas pelas quais a educação historicamente se constituiu como um espaço regulado por padrões de normalização, a escola não apenas organiza conteúdos e tempos, mas também estabelece critérios implícitos de aceitabilidade que orientam comportamentos, linguagens e modos de participação, operando, muitas vezes de maneira silenciosa, como um mecanismo de

ajuste dos sujeitos a modelos previamente definidos de aprendizagem e de conduta⁶, o que implica reconhecer que aquilo que se apresenta como organização pedagógica carrega, em sua base, expectativas normativas que classificam, hierarquizam e, em muitos casos, excluem aqueles que não se enquadram nos padrões esperados. Por essa razão, estudantes que expressam outras formas de atenção, de comunicação ou de elaboração do conhecimento acabam sendo interpretados como inadequados ou deficitários, quando, na realidade, trazem consigo modos distintos de relação com o saber que não encontram espaço de reconhecimento no interior das práticas escolares. Nesse movimento, a padronização das avaliações, a rigidez dos currículos e a linearidade das metodologias acabam reforçando a ideia de que aprender deve seguir um único percurso, desconsiderando a pluralidade de ritmos, experiências e formas de significação que caracterizam os sujeitos. Essa dinâmica contribui para a produção de trajetórias escolares marcadas por frustração, silenciamento e, em muitos casos, evasão, especialmente entre aqueles que não se identificam com os modelos dominantes de ensino. Simultaneamente, a insistência em práticas homogêneas limita o potencial transformador da educação, uma vez que restringe a possibilidade de construção de sentidos compartilhados e de elaboração crítica da realidade. Nesse ponto, cabe incorporar a reflexão de bell hooks, quando afirma que “[...] a educação como prática da liberdade exige um compromisso com o engajamento ativo dos estudantes, rompendo com modelos autoritários de ensino” (1994, p. 13), o que indica a necessidade de repensar as formas de organização do processo educativo a partir de uma lógica que valorize a participação e a experiência dos sujeitos. Em diálogo com essa perspectiva, Dermeval Saviani (2008) sustenta que “[...] a prática educativa deve mediar a apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido” (p. 45), o que implica reconhecer que o ensino não pode se limitar à reprodução de conteúdos, mas deve possibilitar a compreensão das condições históricas

⁶ Sob a perspectiva de Michel Foucault, a educação pode ser compreendida como um dos dispositivos centrais de produção e regulação dos corpos e das subjetividades na modernidade, operando por meio de mecanismos sutis de poder que se infiltram nas práticas cotidianas da escola. Nesse sentido, a organização dos tempos, dos espaços, dos currículos e das formas de avaliação não se limita a uma função pedagógica neutra, mas constitui uma tecnologia disciplinar voltada à produção de sujeitos dóceis, úteis e ajustados às normas vigentes. A escola, ao estabelecer critérios implícitos de aceitabilidade que definem o que é considerado comportamento adequado, linguagem legítima e participação desejável, atua como instância de normalização, classificando, hierarquizando e corrigindo os indivíduos de acordo com padrões previamente instituídos. Esse processo, frequentemente silencioso e naturalizado, contribui para a internalização das normas, fazendo com que os próprios sujeitos passem a se autorregular, evidenciando aquilo que Foucault denomina como microfísica do poder, na qual o controle não se exerce apenas de forma repressiva, mas sobretudo produtiva, constituindo modos de ser e de existir socialmente reconhecidos. Ver: Foucault, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

que os produziram. A articulação entre essas contribuições permite elucidar que a superação dos processos de normalização não se dá pela negação da organização escolar, mas pela sua reconfiguração, de modo que as práticas pedagógicas possam acolher a diversidade sem reduzi-la a desvio ou inadequação, criando condições para que diferentes sujeitos se reconheçam como participantes legítimos do processo educativo. Nessa orientação, a educação pode deslocar-se de uma “função reguladora” para uma “função formativa” mais ampla, na qual o conhecimento não é apenas transmitido, mas construído em diálogo com as experiências e os contextos dos estudantes, ampliando as possibilidades de participação e de produção de sentido no interior da escola.

Logo, quando se analisa a educação a partir de sua relação com os processos históricos de produção do conhecimento, a invisibilização de saberes não hegemônicos não ocorre de maneira acidental, mas está diretamente vinculada a uma lógica que define quais conhecimentos podem circular com legitimidade e quais devem permanecer à margem, o que implica reconhecer que a instituição de ensino, ao selecionar conteúdos, autores e referências, participa ativamente da construção de um repertório que tende a privilegiar experiências específicas em detrimento de outras, frequentemente desconsiderando saberes oriundos de comunidades tradicionais, de práticas culturais locais e de trajetórias marcadas por experiências de resistência. À luz desse entendimento, conhecimentos produzidos em contextos populares, por exemplo, são muitas vezes incorporados apenas como ilustração ou contextualização, sem que se reconheça sua capacidade de produzir interpretações consistentes sobre a realidade, o que contribui para a manutenção de uma hierarquia que associa validade científica a determinados formatos de produção do conhecimento. Essa hierarquização se reflete também na formação dos estudantes, que passam a internalizar a ideia de que seus saberes de origem possuem menor valor, o que pode gerar distanciamento em relação à escola e comprometer processos de identificação e pertencimento. Concomitantemente, a ausência de referências que dialoguem com suas experiências concretas dificulta a construção de vínculos significativos com o conhecimento escolar, tornando o processo de aprendizagem menos envolvente e menos conectado com a realidade vivida. É nesse ponto que a discussão sobre saberes em disputa ganha relevância, pois evidencia que o campo educacional não é neutro, mas atravessado por relações de poder que definem quais vozes são ouvidas e quais permanecem silenciadas. Walsh (2017) afirma que “[...]”

a decolonialidade⁷ busca tornar visíveis e valorizar conhecimentos que foram historicamente negados ou subalternizados” (p. 32), o que aponta para a necessidade de reconfigurar as práticas pedagógicas de modo a ampliar o espaço de reconhecimento desses saberes. Santos (2014, p. 19) destaca que “[...] a ecologia de saberes⁸ propõe o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo, rompendo com a ideia de um conhecimento único e universal”, indicando que a valorização de saberes plurais não implica a negação do conhecimento científico, mas sua articulação com outras formas de produzir e compartilhar saberes. Essa perspectiva permite interpretar melhor que a inclusão de conhecimentos não hegemônicos no currículo não deve ocorrer de forma superficial ou pontual, mas como parte de uma transformação mais ampla das relações que estruturam o processo educativo, de modo que diferentes formas de conhecimento possam coexistir, dialogar e contribuir para a construção de interpretações mais complexas da realidade. Ao incorporar essa abordagem, a educação pode ampliar suas possibilidades formativas, reconhecendo que os estudantes não chegam à escola como sujeitos vazios, mas como portadores de histórias, experiências e saberes que precisam ser considerados no desenvolvimento das práticas pedagógicas, o que contribui para a construção de um ambiente educativo mais plural, mais inclusivo e mais conectado com a diversidade de contextos que compõem a sociedade.

⁷ A decolonialidade configura-se como um campo crítico de pensamento e ação que busca desestabilizar as bases históricas, epistemológicas e políticas herdadas do colonialismo, evidenciando que suas lógicas de dominação permanecem ativas nas formas contemporâneas de organização social, do conhecimento e das relações de poder. Ao questionar a universalização de referenciais eurocêntricos, a decolonialidade propõe a valorização de epistemologias outras, oriundas de contextos historicamente subalternizados, reconhecendo a pluralidade de modos de conhecer, existir e interpretar o mundo. No âmbito educacional, essa perspectiva implica revisar currículos, práticas pedagógicas e critérios de validação do saber, de modo a romper com processos de silenciamento e invisibilização de culturas e experiências diversas. Assim, a decolonialidade não se limita a uma crítica teórica, mas se afirma como prática política e pedagógica comprometida com a construção de horizontes mais plurais, equitativos e socialmente justos. Ver: Mignolo, Walter D. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

⁸ A ecologia de saberes constitui-se como uma proposta epistemológica crítica que reconhece a coexistência de múltiplas formas de conhecimento, rompendo com a ideia de hierarquia entre saberes científicos e não científicos. Fundamentada na valorização das experiências, das práticas sociais e das cosmovisões de diferentes grupos, especialmente daqueles historicamente marginalizados, essa perspectiva propõe um diálogo horizontal entre conhecimentos diversos, sem que um se sobreponha ao outro. No campo educacional, a ecologia de saberes implica deslocar o currículo de uma lógica monocultural para uma abordagem plural, capaz de integrar saberes populares, tradicionais e acadêmicos, promovendo uma formação mais crítica e sensível à complexidade do mundo social. Ao reconhecer que nenhum saber é completo em si mesmo, essa abordagem amplia as possibilidades de compreensão da realidade e fortalece práticas pedagógicas comprometidas com a justiça cognitiva e a transformação social. Ver: Santos, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Partindo de uma leitura mais ampliada das relações entre educação e sociedade, percebe-se que a escola tem operado historicamente como um espaço de reprodução social, no qual o currículo, longe de ser apenas um conjunto neutro de conteúdos, funciona como um dispositivo que organiza e legitima determinadas visões de mundo, orientando práticas pedagógicas que tendem a reforçar padrões já estabelecidos, o que implica reconhecer que a homogeneização curricular não apenas limita a diversidade de experiências no interior da sala de aula, mas também contribui para a manutenção de desigualdades ao privilegiar repertórios culturais que nem sempre dialogam com a realidade dos estudantes. Nessa caminhada, conteúdos são frequentemente apresentados de forma descontextualizada, desconectados das vivências concretas dos sujeitos, o que dificulta a construção de significados e reduz o potencial formativo da educação, tornando o processo de aprendizagem mais próximo de uma repetição de informações do que de uma elaboração crítica. Enquanto isso, a ideia de neutralidade, amplamente difundida no discurso educacional, sustenta a crença de que o ensino pode ser conduzido de maneira imparcial, desconsiderando o fato de que toda prática pedagógica está atravessada por valores, escolhas e posicionamentos que influenciam diretamente o modo como o conhecimento é apresentado e interpretado. Nesse ponto da questão, a centralidade da transmissão de conteúdos se articula com a expectativa de conformidade, levando estudantes a adaptarem-se a padrões previamente definidos, em vez de serem estimulados a questionar, problematizar e construir novas interpretações. Essa configuração acaba por restringir a participação ativa dos sujeitos no processo educativo, limitando suas possibilidades de expressão e de reconhecimento. É nesse contexto que a crítica às racionalidades dominantes na educação se torna necessária, uma vez que essas racionalidades tendem a naturalizar práticas que, na verdade, são historicamente construídas e socialmente situadas. Conforme pontua Giroux (2011), “[...] a pedagogia crítica exige que a educação seja entendida como prática cultural e política, comprometida com a transformação social” (p. 12), o que implica deslocar o foco do ensino para além da simples transmissão de conteúdos, incorporando uma dimensão reflexiva que considere as relações de poder presentes no processo educativo. Nesse mesmo eixo de reflexão, Freire (1992, p. 47) afirma que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, indicando que o conhecimento não pode ser tratado como algo estático, mas como um processo em constante construção, que envolve diálogo, investigação e problematização. A articulação dessas perspectivas permite entender melhor que a

superação de um currículo prescritivo e homogêneo exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas, de modo que o ensino passe a incorporar a diversidade de experiências e de saberes presentes no espaço escolar, ampliando as possibilidades de participação e de construção de sentidos, o que contribui para a constituição de uma educação mais crítica, mais aberta e mais conectada com a complexidade das relações sociais que a atravessam.

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Implica também o reconhecimento de que a prática educativa é sempre uma prática política, que não pode ser reduzida a uma simples técnica de transmissão de saberes, mas que envolve decisões, escolhas e compromissos que se materializam nas relações concretas estabelecidas no espaço pedagógico⁹ (Freire, 2011, p. 98).

Freire pontua em sua frase popularmente conhecida que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (2013, p. 79), e essa proposição desloca o entendimento da educação para um campo relacional, no qual o conhecimento não é algo que se deposita, mas algo que se constrói no encontro entre sujeitos, em diálogo com suas experiências, suas histórias e os contextos que os atravessam, o que implica reconhecer que o processo educativo envolve não apenas conteúdos, mas também relações, afetos e formas de interação que influenciam diretamente a maneira como os sujeitos se constituem e se posicionam no mundo. Por esse ângulo, a ideia de neutralidade perde sustentação, pois ensinar passa a ser compreendido como uma prática situada, marcada por escolhas que expressam visões de mundo e compromissos éticos, o que exige do educador uma postura reflexiva diante das implicações de sua atuação. Em consonância com essa análise, a pedagogia deixa de ser vista como um conjunto de técnicas e métodos aplicáveis de forma universal e passa a ser entendida como uma prática política e epistemológica que envolve a produção de sentidos, a negociação de significados e a abertura para a diferença. Em paralelo, essa

⁹ A citação evidencia que a prática educativa não se reduz a um procedimento técnico ou neutro, mas constitui-se como intervenção situada, atravessada por intencionalidades e compromissos que influenciam diretamente a organização do currículo e as formas de ensinar e aprender. Ao afirmar que o ensino pode tanto reproduzir quanto desvelar a ideologia dominante, o trecho reforça a compreensão de que a escola opera como espaço de regulação de saberes e de produção de sentidos, corroborando a ideia de que a centralidade da transmissão de conteúdos e a homogeneização curricular estão vinculadas a processos históricos que limitam a participação crítica dos sujeitos e a diversidade de experiências no interior da educação.

compreensão amplia o papel da escola, que deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a configurar-se como um “território de disputas simbólicas”, no qual diferentes saberes, valores e perspectivas entram em diálogo, tensionam-se e, por vezes, entram em conflito. Nesse âmbito, a valorização de conhecimentos situados torna-se central, pois reconhece que os sujeitos trazem consigo experiências que não podem ser ignoradas no processo educativo, sob pena de se produzir um ensino desconectado da realidade e pouco significativo. Walsh (2019) sublinha que “[...] as pedagogias insurgentes¹⁰ nascem das lutas e das resistências, afirmando outras formas de pensar e de existir frente às imposições coloniais” (p. 58), o que reforça a ideia de que a educação pode constituir-se como um espaço de criação e de reexistência, no qual saberes historicamente subalternizados encontram condições de expressão e de reconhecimento. A partir dessa articulação, torna-se possível pensar sobre que a emergência das pedagogias insurgentes não é um fenômeno isolado, mas resultado de processos históricos de resistência que tensionam a lógica dominante e abrem brechas para a construção de práticas educativas mais plurais e mais comprometidas com a transformação social. Ao incorporar essas perspectivas, a formação docente pode ampliar seu horizonte, deslocando-se de uma orientação tecnicista para uma abordagem que valorize a reflexão crítica, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, criando condições para que a educação se constitua como um espaço de produção de sentidos e de afirmação de múltiplas formas de existência.

Walsh (2013, p. 41) sublinha que “[...] a decolonialidade pedagógica implica a construção de práticas que rompem com a lógica dominante e afirmam outras formas de existência e conhecimento”, e é a partir dessa compreensão que se delineia o objeto desta investigação, que se volta para a análise das pedagogias insurgentes na formação docente e nas práticas educativas, tomando os saberes em disputa como experiências concretas de

¹⁰ As pedagogias insurgentes configuram-se como práticas educativas que emergem dos contextos de resistência e luta de sujeitos historicamente subalternizados, propondo uma ruptura com modelos hegemônicos de ensino que reproduzem desigualdades e silenciamentos. Fundamentadas em perspectivas críticas e decoloniais, essas pedagogias articulam educação, política e cultura como dimensões indissociáveis, reconhecendo o espaço educativo como território de disputa simbólica e material. Ao valorizar saberes localizados, experiências comunitárias e formas outras de produzir conhecimento, as pedagogias insurgentes deslocam o foco da transmissão para a construção coletiva, crítica e situada do saber, promovendo processos formativos comprometidos com a transformação social. No cotidiano escolar, isso implica criar práticas que desafiem a neutralidade do currículo, ampliem vozes historicamente invisibilizadas e fortaleçam a autonomia dos sujeitos, reafirmando a educação como prática de reexistência e de afirmação de dignidades plurais. Ver: Walsh, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgências e re-existências. In: Candau, Vera Maria (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

insurgência pedagógica, o que exige analisar melhor que tais pedagogias não emergem de maneira abstrata, mas se constituem no interior de contextos marcados por desigualdades históricas, tensões culturais e disputas epistemológicas que atravessam o cotidiano escolar e a própria formação dos professores. Em alinhamento com isso, o estudo busca examinar como práticas educativas que se afastam de modelos tradicionais e homogêneos podem abrir espaço para a valorização de conhecimentos subalternizados, incorporando experiências, linguagens e referências que historicamente foram excluídas do campo educacional, o que implica reconhecer que a formação docente precisa ser pensada para além de uma lógica tecnicista, incorporando dimensões críticas, reflexivas e contextuais que permitam aos educadores atuar de forma mais sensível às realidades diversas dos estudantes. Nesse percurso investigativo, a questão que orienta a pesquisa interroga de que maneira as pedagogias insurgentes, fundamentadas nas contribuições de Catherine Walsh e Paulo Freire, podem reconfigurar a formação docente e as práticas educativas, promovendo a valorização de saberes subalternizados e contribuindo para a construção de processos educativos críticos e emancipatórios, o que demanda analisar não apenas discursos e propostas teóricas, mas também práticas concretas que se desenvolvem no interior das instituições educativas. Freire (1996, p. 23) afirma que “[...] ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, o que reforça a ideia de que a educação pode constituir-se como um espaço de transformação, desde que se reconheça a necessidade de questionar as bases que sustentam as práticas pedagógicas vigentes. Ao articular essas contribuições, a pesquisa ganha relevância ao propor uma análise que não se limita à descrição de experiências, mas busca considerar os processos pelos quais determinadas práticas se configuram como insurgentes, identificando seus limites, suas potencialidades e suas implicações para a formação docente e para a organização do ensino. Dessa forma, investigar as pedagogias insurgentes permite ampliar o debate sobre a função social da educação, evidenciando que a escola pode deixar de operar exclusivamente como um espaço de reprodução e passar a constituir-se como um território de disputa, criação e transformação, no qual diferentes saberes e sujeitos encontram possibilidades de reconhecimento e de participação ativa no processo educativo, contribuindo para a construção de uma educação mais crítica, mais plural e mais conectada às realidades sociais concretas.

2 METODOLOGIA: ABORDAGEM QUALITATIVA E ANALÍTICO-COMPREENSIVA NA INVESTIGAÇÃO DAS PEDAGOGIAS INSURGENTES, DA FORMAÇÃO DOCENTE E DOS SABERES EM DISPUTA NO CAMPO EDUCACIONAL

A adoção de uma abordagem qualitativa neste estudo não se configura apenas como uma escolha metodológica, mas como uma necessidade epistemológica diante da complexidade dos fenômenos educacionais analisados, uma vez que tais fenômenos são atravessados por dimensões simbólicas, históricas e subjetivas que não podem ser reduzidas a métricas quantitativas. Nessa perspectiva, a educação é compreendida como campo de sentidos, disputas e construções sociais, o que exige uma leitura interpretativa das práticas pedagógicas e das relações de poder que as atravessam. Minayo (2007) afirma que “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (p. 21), reforçando a pertinência dessa abordagem para o objeto em questão. Do mesmo modo, conforme destaca Stake (2011), “[...] qualitativa significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana” (p. 20), o que sustenta a análise das pedagogias insurgentes como práticas situadas e carregadas de significados.

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Esse tipo de abordagem permite compreender a realidade social em sua complexidade, considerando as múltiplas dimensões que constituem a experiência humana e os contextos em que ela se desenvolve, o que exige do pesquisador um olhar interpretativo, sensível e crítico diante dos fenômenos estudados (Minayo, 2007, p. 22).

Ademais, ao se considerar o tipo de pesquisa adotado, observa-se que a combinação entre pesquisa bibliográfica e descritiva permitiu não apenas o levantamento sistemático das produções teóricas, mas também a construção de uma análise crítica capaz de interpretar os fundamentos e as implicações das pedagogias insurgentes. No interior dessa discussão, Gil (2008) ressalta que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 44), o que evidencia sua centralidade na estruturação deste estudo. Dito isso, cabe destacar que essa escolha metodológica não se limita à compilação de referências, pois implica um movimento ativo de interpretação e problematização dos conteúdos

analisados. Como reforçam Prodanov e Freitas, “[...] a metodologia científica orienta o pesquisador na busca de respostas sistematizadas para seus problemas” (2013, p. 23), o que contribui para a organização rigorosa da investigação e para a construção de um olhar analítico consistente.

Por outro lado, a perspectiva teórico-analítica adotada, ancorada na abordagem analítico-compreensiva, permitiu perceber os sentidos atribuídos às práticas educativas e às formas de produção do conhecimento no interior das relações sociais. Assim, inspirada em Weber, essa abordagem orienta-se pela interpretação das ações sociais e dos significados que os sujeitos produzem em seus contextos. Nesse cenário, a articulação com a pedagogia crítica e com o pensamento decolonial amplia o alcance interpretativo da análise, ao evidenciar as relações entre educação, poder e conhecimento. Como destacam Minayo e Deslandes (2002), “[...] a abordagem compreensiva busca interpretar o sentido das ações sociais a partir do contexto em que são produzidas” (p. 89), o que dialoga diretamente com os objetivos deste estudo. Em complemento, Flick (2013) observa que “[...] a pesquisa qualitativa preocupa-se em compreender os processos sociais a partir das perspectivas dos participantes” (p. 34), reforçando a necessidade de uma análise que considere as múltiplas vozes e experiências presentes no campo educacional.

No que se refere ao corpus teórico, a seleção dos autores centrais e complementares seguiu critérios rigorosos de relevância, coerência e contribuição para o debate sobre educação crítica e decolonialidade. Sob esse prisma, as contribuições de Catherine Walsh e Paulo Freire foram fundamentais para a construção do eixo analítico da pesquisa, especialmente no que diz respeito à valorização de saberes subalternizados e à crítica às epistemologias hegemônicas. De modo simultâneo, autores como Fanon, Mignolo, Quijano, hooks, Santos e outros ampliaram o debate ao problematizar as estruturas de dominação que atravessam a produção do conhecimento. Conforme Minayo (2007), “[...] o referencial teórico não é apenas um suporte, mas orienta todo o processo de interpretação dos dados” (p. 53), indicando sua centralidade na construção da análise. De igual maneira, destaca que “[...] teoria, método e criatividade são elementos fundamentais para a produção do conhecimento científico” (Minayo et al., 2007, p. 12), evidenciando a necessidade de articulação entre esses elementos ao longo da pesquisa.

[...] o quadro teórico de uma pesquisa não constitui apenas um conjunto de referências que sustentam o estudo, mas representa um sistema de conceitos que orienta a construção do objeto, a formulação das questões e a interpretação

dos resultados. É por meio dele que o pesquisador estabelece relações entre os dados e os significados que emergem da realidade investigada, permitindo compreender os fenômenos em sua complexidade e inserção histórica e social (Minayo; Deslandes, 2002, p. 77).

Em relação aos procedimentos de análise, cabe ressaltar que a leitura analítica e interpretativa das obras possibilitou a identificação de categorias centrais que estruturaram a investigação, tais como saberes em disputa, colonialidade do saber, pedagogias insurgentes e formação docente crítica. Esse processo envolveu não apenas a organização dos conteúdos, mas também sua articulação crítica, de modo a construir uma compreensão mais aprofundada das relações entre teoria e prática. Minayo (2007) afirma que “[...] a análise qualitativa busca ultrapassar o nível descritivo, alcançando a interpretação dos significados” (p. 303), o que orienta o movimento interpretativo desenvolvido neste estudo. Stake (2011), por sua vez, ressalta que “[...] a interpretação é o coração da pesquisa qualitativa” (p. 67), destacando a importância do olhar analítico na produção de conhecimento.

Sob essa perspectiva, ao considerar a delimitação, as limitações e o compromisso ético da pesquisa, torna-se evidente que este estudo se insere em um campo teórico específico, com foco na formação docente e nas práticas educativas na Educação Básica, sem recorrer à investigação empírica direta. Ainda assim, essa delimitação não reduz sua relevância, mas evidencia a necessidade de aprofundamento teórico como etapa fundamental para futuras pesquisas. Em meio a esse debate, reconhece-se que a dependência de fontes teóricas constitui uma limitação, ao mesmo tempo em que aponta para a importância de investigações empíricas que possam validar e ampliar os achados aqui apresentados. Conforme Gil (2008), “[...] toda pesquisa apresenta limitações que devem ser explicitadas pelo pesquisador” (p. 162), o que reforça a transparência metodológica do estudo. Em razão disso, ao assumir um compromisso ético e epistemológico com a valorização de saberes historicamente marginalizados, a pesquisa contribui para a construção de uma educação mais crítica, plural e socialmente comprometida, reafirmando a necessidade de tensionar as estruturas que sustentam as desigualdades no campo educacional.

3 FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS EDUCATIVAS E SABERES EM DISPUTA COMO EXPERIÊNCIAS DE INSURGÊNCIA PEDAGÓGICA EM CATHERINE WALSH E PAULO FREIRE

Abordando a contribuição de Paulo Freire para o campo educacional, torna-se necessário reconhecer que sua proposta não se limita a um método pedagógico, mas se configura como uma concepção ampla de educação que articula conhecimento, ética e compromisso social, deslocando o ensino de uma prática centrada na transmissão para uma prática voltada à formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade e intervir sobre ela, o que implica reconhecer que educar envolve necessariamente uma tomada de posição diante das condições históricas e sociais que estruturam a vida coletiva. Em consonância com isso, a educação deixa de ser compreendida como um processo técnico e passa a ser entendida como uma prática que se realiza no encontro entre sujeitos, atravessada por valores, experiências e perspectivas que influenciam diretamente a construção do conhecimento. Dito isso, ao situar a educação no campo das relações sociais, Freire evidencia que o ato educativo está sempre implicado em disputas de sentido, uma vez que diferentes projetos de sociedade disputam espaço no interior das práticas pedagógicas, o que exige do educador uma postura crítica e reflexiva diante das implicações de sua atuação. É nesse ponto que se torna possível entender como funciona a educação como prática de libertação, na medida em que ela pode contribuir para a superação de formas de opressão ao possibilitar que os sujeitos reconheçam as condições que os limitam e, ao mesmo tempo, desenvolvam estratégias para transformá-las. Freire (2013) sentencia que “[...] a libertação autêntica é práxis, ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p. 38), indicando que a educação deve articular reflexão e ação, evitando tanto o ativismo desprovido de análise quanto a reflexão desvinculada da realidade concreta. De forma complementar, Giroux (2011, p. 27) sustenta que “[...] a educação crítica deve capacitar os indivíduos a compreender e questionar as condições que moldam suas vidas”, o que reforça a ideia de que o processo educativo deve promover não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento da capacidade de análise e de intervenção. A articulação entre essas perspectivas permite ter em mente que a proposta freireana não se restringe ao espaço escolar, mas se projeta como um horizonte formativo mais amplo, no qual a educação assume um papel central na constituição de sujeitos críticos, históricos e capazes de

participar ativamente da vida social, contribuindo para a reconfiguração das formas de compreensão e atuação dos indivíduos diante das realidades em que estão inseridos.

A educação como prática da liberdade implica uma constante problematização da realidade, na qual educador e educandos se engajam em um processo de busca conjunta, superando a visão ingênua do mundo e avançando para uma compreensão crítica que permita a intervenção consciente nas condições históricas em que vivem. Nesse processo, o diálogo assume papel central, não como técnica, mas como encontro entre sujeitos que, mediatizados pelo mundo, constroem saberes e se reconhecem como capazes de transformar a realidade, recusando a passividade e afirmando-se como sujeitos históricos (Freire, 2015, p. 52).

Partindo de uma leitura mais aprofundada da crítica freireana à educação tradicional, o chamado modelo bancário¹¹ não se configura apenas como uma metáfora, mas como uma descrição concreta de práticas pedagógicas que reduzem o educando à condição de receptor passivo de conteúdos previamente definidos, o que implica reconhecer que, nesse modelo, o conhecimento é tratado como algo externo ao sujeito, desvinculado de sua experiência e de sua capacidade de interpretação, o que contribui para a formação de indivíduos que reproduzem informações sem necessariamente levar em conta seus significados ou suas implicações. Nesse quadro, o educador assume uma posição central e autoritária, responsável por depositar conteúdos que devem ser assimilados e repetidos, enquanto o educando é colocado em uma posição de escuta e submissão, o que limita sua participação no processo educativo e restringe suas possibilidades de construção autônoma do conhecimento. Essa lógica, ao mesmo tempo em que organiza o ensino, também reforça relações de poder que se estendem para além da sala de aula, contribuindo para a manutenção de estruturas sociais marcadas por desigualdades e exclusões. Freire (2013, p. 72) afirma que “[...] na concepção bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”, evidenciando que esse modelo se sustenta em uma visão hierarquizada do conhecimento

¹¹ O modelo bancário de educação, conceito formulado por Paulo Freire, refere-se a uma forma tradicional de ensino em que o conhecimento é tratado como um depósito a ser transferido do professor para o estudante, concebido como sujeito passivo no processo educativo. Nessa lógica, o ato de ensinar reduz-se à narração de conteúdos prontos, descolados da realidade concreta dos educandos, o que impede o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia intelectual. Ao desconsiderar os saberes prévios, as experiências e a capacidade reflexiva dos estudantes, esse modelo reforça relações hierárquicas e autoritárias, contribuindo para a manutenção de estruturas sociais excludentes. Em contraposição, a crítica freireana propõe uma educação problematizadora, baseada no diálogo, na escuta e na construção coletiva do conhecimento, na qual educador e educando se reconhecem como sujeitos ativos na produção de sentidos sobre o mundo. Ver: Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

que desconsidera os saberes dos educandos e os reduz a uma condição de inferioridade epistemológica. Ao desenvolver essa crítica, o autor aponta para a necessidade de romper com práticas autoritárias que impedem o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, propondo uma educação problematizadora que reconheça os sujeitos como participantes ativos do processo educativo. Giroux afirma que “[...] a pedagogia crítica deve desafiar as formas de autoridade que silenciam vozes e limitam a participação dos estudantes” (2011, p. 34), o que reforça a ideia de que a superação do modelo bancário envolve não apenas mudanças metodológicas, mas uma revisão das relações que estruturam o ensino. Nesse plano interpretativo, a educação problematizadora se apresenta como uma alternativa que valoriza a experiência vivida, promove o diálogo e estimula a reflexão crítica, criando condições para que os sujeitos possam enxergar as relações que estruturam a realidade e posicionar-se diante delas. Ao deslocar o foco da transmissão para a construção do conhecimento, essa perspectiva amplia as possibilidades de participação dos educandos, permitindo que suas vozes, suas experiências e seus saberes sejam incorporados ao processo educativo, o que contribui para a formação de sujeitos mais conscientes de sua inserção histórica e social, capazes de interpretar e intervir nas condições que atravessam suas vidas.

Freire (2013, p. 83) endossa que “[...] a educação problematizadora se funda na criatividade e estimula a ação e a reflexão verdadeiras dos homens sobre a realidade”, o que desloca o eixo do processo educativo para uma dinâmica em que o conhecimento não é previamente determinado, mas construído no movimento entre sujeitos que interrogam o mundo a partir de suas experiências, o que implica reconhecer que ensinar envolve criar condições para que os educandos possam questionar, interpretar e ressignificar aquilo que lhes é apresentado, em vez de apenas assimilar conteúdos de forma acrítica. Nessa trajetória, o diálogo assume um papel central, não como uma técnica didática, mas como uma forma de relação que possibilita o encontro entre diferentes perspectivas, promovendo a circulação de saberes e a construção compartilhada de significados, o que contribui para a formação de sujeitos mais conscientes de sua inserção social. De igual modo, a relação entre educador e educando deixa de ser hierárquica e passa a ser orientada por uma lógica horizontal, na qual ambos se reconhecem como participantes do processo educativo, ainda que ocupem posições distintas, o que favorece a construção de um ambiente mais aberto à escuta e à troca de experiências. Em consonância com isso, a valorização da experiência vivida torna-se um elemento fundamental, uma vez que

permite que o conhecimento escolar dialogue com as realidades concretas dos estudantes, ampliando as possibilidades de compreensão e de engajamento. Tal como aponta hooks ao discutir a prática pedagógica engajada, “[...] ensinar é um ato de resistência quando se constrói um espaço em que todos podem falar e ser ouvidos” (2003, p. 56), o que reforça a importância de práticas que rompam com o silenciamento e promovam a participação ativa dos sujeitos. Logo, a educação passa a operar como um espaço de produção de sentidos, no qual diferentes saberes podem coexistir e se transformar mutuamente, o que contribui para a formação de sujeitos capazes de estabelecer relações mais críticas com o conhecimento. Nesse movimento, a conscientização emerge como um processo que envolve não apenas a compreensão das condições sociais, mas também a capacidade de agir sobre elas, articulando reflexão e prática em um mesmo movimento, o que amplia o alcance formativo da educação. Ao reconhecer que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, a proposta freireana reforça a importância de considerar as experiências dos sujeitos como ponto de partida para o processo educativo, criando condições para que o conhecimento seja construído de forma mais significativa e contextualizada. Indo nessa direção, a educação problematizadora se apresenta como uma alternativa que amplia as possibilidades de participação, fortalece a autonomia dos sujeitos e contribui para a construção de práticas pedagógicas mais abertas, mais dialógicas e mais conectadas com as realidades vividas pelos estudantes.

Dessa forma, considerando a dimensão formativa da proposta freireana, a formação docente não pode ser reduzida à aquisição de técnicas ou à aplicação de métodos previamente estabelecidos, mas deve ser concebida como um processo contínuo de reflexão crítica sobre a própria prática, articulado às condições históricas e sociais nas quais o educador está inserido, o que implica reconhecer que o professor não atua como um agente neutro, mas como um sujeito que participa ativamente da construção de sentidos no interior do processo educativo, assumindo posicionamentos que influenciam diretamente a forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e apropriado. Daí, a docência passa a ser entendida como uma prática ética e política, na qual o compromisso com a emancipação dos sujeitos exige uma postura que vá além da reprodução de conteúdos, incorporando a problematização das realidades que atravessam a vida dos estudantes e a valorização de suas experimentações como elementos constitutivos do processo de aprendizagem. De forma articulada, essa perspectiva exige que o educador desenvolva uma atitude investigativa, capaz de questionar as condições que estruturam o

ensino, identificando limites e possibilidades de transformação no interior de sua prática, o que contribui para a construção de uma atuação mais consciente e comprometida com a formação de sujeitos críticos. Freire (1996, p. 32) afirma que “[...] ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, indicando que o exercício da docência envolve um movimento constante de análise e reconstrução das próprias ações, o que amplia a compreensão do ensino como um processo dinâmico e em permanente construção. Ao lado dessa compreensão, Saviani (2011) destaca que “[...] a formação do educador deve possibilitar a compreensão das determinações históricas da prática educativa” (p. 61), o que reforça a necessidade de uma formação que articule teoria e prática, permitindo ao professor situar sua atuação em um contexto mais amplo de relações sociais. A partir dessa engrenagem, a formação docente, na perspectiva freireana, envolve não apenas o domínio de conteúdos, mas a construção de uma postura crítica que permita ao educador atuar de forma mais consciente diante das demandas e desafios do cotidiano escolar, ampliando suas possibilidades de intervenção e de contribuição para a formação dos estudantes. Incorporando essa abordagem, o processo formativo passa a valorizar a experiência, o diálogo e a reflexão como elementos centrais, criando condições para que o educador se reconheça como sujeito de sua própria prática, capaz de transformá-la a partir da análise de suas implicações e de suas potencialidades. Ao final, essa concepção de formação docente contribui para a constituição de práticas educativas mais sensíveis às realidades dos estudantes, mais abertas à diversidade de saberes e mais comprometidas com a construção de processos educativos que favoreçam a autonomia, a participação e a capacidade de análise crítica no interior da escola.

Ensinar exige compreender que não há docência sem discência, que quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse movimento dialético que se constitui a prática educativa, como espaço em que educador e educandos se reconhecem como sujeitos do processo, superando a ideia de que o ensino seja uma atividade unilateral. Assim, o educador, ao refletir criticamente sobre sua prática, vai descobrindo limites, possibilidades e novos caminhos para sua atuação, assumindo-se como sujeito histórico capaz de intervir na realidade em que está inserido (Freire, 2011, p. 23).

À medida que se aprofunda a compreensão da proposta freireana, torna-se evidente que a valorização dos saberes populares não é um aspecto secundário, mas um princípio estruturante de uma educação crítica e comprometida com a realidade dos sujeitos. Nessa linha analítica, reconhece-se que o conhecimento não se produz apenas

nos espaços acadêmicos, mas também nas vivências cotidianas, nas práticas culturais e nos modos de vida construídos socialmente. Desconsiderar esses saberes implica reduzir o alcance formativo da educação e reforçar hierarquias que deslegitimam conhecimentos produzidos fora dos circuitos tradicionais. A partir dessa compreensão, a cultura deixa de ser entendida como um elemento externo ao ensino e passa a constituir-se como ponto de partida para a construção do conhecimento, permitindo que os conteúdos escolares dialoguem com as experiências concretas dos estudantes, o que favorece a construção de sentidos e amplia as possibilidades de participação no processo educativo. Ao incorporar essas dimensões, o ensino pode tornar-se mais significativo, na medida em que reconhece os sujeitos como portadores de saberes que precisam ser considerados e valorizados no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Freire (1987) afirma que “[...] não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes” (p. 68), indicando que a superação da hierarquização do conhecimento exige o reconhecimento da diversidade epistemológica presente na sociedade. Essa compreensão permite deslocar a educação de uma lógica centrada na imposição de conteúdos para uma dinâmica que privilegia o diálogo entre diferentes formas de saber, criando condições para que os estudantes possam relacionar o conhecimento escolar com suas vivências e, a partir disso, desenvolver uma compreensão mais ampla da realidade. Em articulação com isso, a valorização da cultura como ponto de partida contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de acolher a diversidade de experiências presentes no espaço escolar. Nesse cenário analítico, Gomes (2017, p. 54) destaca que “[...] os saberes produzidos nos movimentos sociais e nas experiências coletivas são fundamentais para a construção de uma educação comprometida com a diversidade”, o que reforça a necessidade de reconhecer que o conhecimento não se restringe ao espaço formal da escola, mas se produz em diferentes contextos e por diferentes sujeitos. A incorporação desses saberes ao processo educativo não implica a negação do conhecimento científico, mas sua articulação com outras formas de produção do conhecimento, ampliando as possibilidades de compreensão e de intervenção na realidade. Dessa maneira, a educação pode assumir um papel mais amplo na formação dos sujeitos, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade de saberes e promovam a construção de conhecimentos mais conectados com as experiências vividas, favorecendo a constituição de sujeitos mais conscientes de sua inserção social e de suas possibilidades de atuação no mundo.

Saviani (2008, p. 39) afirma que “[...] a prática educativa se insere no conjunto das relações sociais, sendo por elas determinada e também determinante”, o que permite compreender que a educação não se realiza de forma isolada, mas se articula diretamente com os processos históricos, políticos e culturais que estruturam a sociedade, o que implica reconhecer que o trabalho docente, longe de ser neutro, está implicado em escolhas que influenciam a forma como os sujeitos compreendem a realidade e se posicionam diante dela, de modo que a atuação do professor assume um caráter político, ainda que isso não seja explicitamente reconhecido no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a docência passa a exigir não apenas domínio de conteúdos, mas também a capacidade de interpretar as condições em que o ensino ocorre, identificando as relações de poder que atravessam o processo educativo e buscando formas de atuação que ampliem as possibilidades de participação e de construção de conhecimento. Ao se perceber melhor o educador como sujeito ético e político, torna-se necessário repensar a própria formação docente, deslocando-a de uma lógica centrada na aplicação de técnicas para uma abordagem que valorize a reflexão crítica e o compromisso com a transformação das condições que limitam o desenvolvimento dos estudantes. Nesse percurso, a prática pedagógica deixa de ser entendida como execução de procedimentos e passa a ser concebida como um espaço de decisão, no qual o professor avalia, seleciona e reorganiza conteúdos e metodologias em função das necessidades concretas dos sujeitos com os quais trabalha. Freire afirma que “[...] ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (1996, p. 36), o que reforça a ideia de que o exercício da docência envolve uma disposição para questionar práticas estabelecidas e abrir-se a novas possibilidades de atuação. Ao incorporar essa compreensão, a formação docente passa a incluir a análise crítica das próprias práticas, permitindo que o educador identifique limites e potencialidades em sua atuação e construa caminhos mais coerentes com os princípios de uma educação comprometida com a formação de sujeitos críticos. Esse movimento contribui para a constituição de práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças, mais abertas ao diálogo e mais conectadas com as realidades vividas pelos estudantes, ampliando as possibilidades de construção de conhecimentos que façam sentido para os sujeitos. Em paralelo a esse processo, o entendimento da docência como prática política implica reconhecer que o educador participa ativamente da construção de significados no interior da escola, influenciando não apenas o que se ensina, mas também como se ensina e para quem se ensina, o que reforça a necessidade de uma formação que

articule teoria, prática e reflexão. Desse modo, a atuação docente pode contribuir para a construção de processos educativos que favoreçam a autonomia, a participação e a capacidade de análise dos estudantes, fortalecendo sua inserção crítica nas relações sociais e ampliando suas possibilidades de atuação.

A partir desse entendimento, ao aprofundar a discussão sobre a relação entre educação e transformação social, percebe-se que a proposta freireana desloca o conhecimento da prática educativa para um campo em que ensinar implica assumir uma posição diante das desigualdades que estruturam a sociedade, o que significa reconhecer que o processo educativo pode tanto contribuir para a manutenção dessas desigualdades quanto para sua problematização, dependendo das escolhas que orientam as práticas pedagógicas. Nesse quadro, a ideia de educação como ato político ganha centralidade, pois evidencia que toda ação educativa envolve valores, interesses e perspectivas que influenciam diretamente a forma como o conhecimento é organizado e transmitido, o que exige do educador uma postura consciente diante das implicações de sua atuação. Ao considerar a escola como um espaço em que diferentes projetos de sociedade se confrontam, o ensino não pode ser reduzido a uma atividade técnica, uma vez que está atravessado por disputas que envolvem a definição do que deve ser ensinado e de como esse ensino deve ocorrer. Freire (1996, p. 25) afirma que “[...] não há neutralidade na educação, pois toda prática educativa é política”, o que reforça a necessidade de reconhecer que o trabalho docente implica escolhas que produzem efeitos concretos na formação dos sujeitos. Enquanto isso, essa compreensão permite problematizar a ideia de que a educação pode ser conduzida de forma imparcial, evidenciando que a neutralidade muitas vezes funciona como um mecanismo que oculta as relações de poder presentes no processo educativo. Em articulação com esse entendimento, a formação de sujeitos críticos passa a depender de práticas pedagógicas que estimulem a reflexão sobre as condições sociais e históricas que moldam a realidade, criando condições para que os estudantes possam enxergar como funciona e questionar as estruturas que produzem desigualdades. Giroux (2011) afirma que “[...] a educação deve ser entendida como uma prática que capacita os sujeitos a intervir criticamente nas estruturas sociais” (p. 41), indicando que o processo educativo deve ir além da transmissão de conteúdos e incorporar uma dimensão crítica que possibilite a análise das relações de poder. A partir dessa perspectiva, a educação pode contribuir para a formação de sujeitos que não apenas compreendem o mundo, mas também desenvolvem a capacidade de agir sobre ele,

ampliando suas possibilidades de participação nas dinâmicas sociais. Ao articular essas dimensões, a prática educativa assume um papel que ultrapassa os limites da sala de aula, conectando-se com processos mais amplos de construção de sentidos e de atuação no mundo, o que amplia o alcance formativo da educação e reforça sua importância na constituição de sujeitos capazes de analisar, questionar e intervir nas realidades em que estão inseridos.

A educação como prática da liberdade não pode existir sem uma permanente atitude crítica diante da realidade. Ela implica a inserção consciente do homem no mundo, não como simples espectador, mas como sujeito que reflete sobre as condições em que vive e atua sobre elas. Essa inserção crítica supõe que os homens, ao compreenderem a realidade como processo, sejam capazes de reconhecer as contradições que a constituem e, a partir disso, assumam uma postura transformadora, comprometida com a superação das situações de opressão e com a construção de novas formas de convivência social (Freire, 2015, p. 89).

Neste sentido, examinando a noção de conscientização no pensamento freireano, torna-se possível ter em mente que esse processo não se restringe a um exercício intelectual isolado, mas envolve uma dinâmica que articula experiência, reflexão e ação, permitindo que os sujeitos reconheçam as condições que estruturam suas vidas e desenvolvam formas de interpretá-las de maneira crítica, o que implica admitir que a consciência não se constitui de forma espontânea, mas se constrói a partir do contato com a realidade e da problematização das situações vividas. Nessa direção, a leitura do mundo assume um papel anterior à leitura escrita ou institucional, indicando que o conhecimento não pode ser dissociado das experiências concretas dos sujeitos, o que amplia o entendimento da aprendizagem para além da assimilação de conteúdos formais. Nesse caminho que estamos seguindo, o processo educativo passa a valorizar a capacidade dos estudantes de interpretar suas próprias vivências, estabelecendo relações entre o conhecimento escolar e as situações do cotidiano, o que contribui para a construção de sentidos mais amplos e mais conectados com a realidade. Freire (1989, p. 11) afirma que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, evidenciando que a compreensão da realidade constitui a base para a construção do conhecimento, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem o contexto dos educandos como elemento central do processo educativo. Ao considerar essa perspectiva, o ensino passa a incorporar estratégias que favorecem a reflexão sobre as experiências vividas, permitindo que os estudantes identifiquem relações, questionem situações e desenvolvam

interpretações mais complexas sobre o mundo. Essa dinâmica contribui para a formação de sujeitos capazes de perceber as estruturas que organizam a sociedade e de posicionar-se diante delas de forma mais consciente. Giroux (2011) afirma que “[...] a consciência crítica envolve a capacidade de reconhecer e desafiar as formas de dominação presentes na sociedade” (p. 52), o que indica que a educação pode desempenhar um papel fundamental na construção de sujeitos que não apenas compreendem a realidade, mas também desenvolvem a capacidade de questioná-la e transformá-la. Dentro dessa ideia, a prática educativa passa a incorporar uma dimensão formativa que ultrapassa a transmissão de conteúdos, envolvendo a construção de uma postura crítica diante das condições sociais. Ao desenvolver essa capacidade de leitura e interpretação do mundo, os sujeitos ampliam suas possibilidades de participação nas dinâmicas sociais, tornando-se capazes de intervir de maneira mais consciente nas situações que atravessam suas vidas, o que contribui para a constituição de uma educação que valoriza a reflexão, a participação e a construção de sentidos no interior do processo educativo.

Logo, quando se volta à atenção para o caráter relacional do processo educativo, evidencia-se que a construção do conhecimento, na perspectiva freireana, não ocorre de maneira individualizada, mas se constitui no encontro entre sujeitos que compartilham experiências, interrogam a realidade e produzem sentidos coletivamente, o que implica reconhecer que a relação entre educador e educando precisa ser reorganizada de modo a superar a lógica vertical que historicamente estruturou o ensino, abrindo espaço para uma interação mais horizontal, na qual ambos se reconhecem como participantes ativos do processo educativo. Nesse campo interpretativo, o diálogo deixa de ser compreendido como um recurso metodológico e passa a assumir o estatuto de princípio organizador da prática pedagógica, permitindo que diferentes vozes se expressem e que o conhecimento seja construído a partir da troca de experiências e da problematização das situações vividas. Junto a isso, essa reorganização das relações pedagógicas contribui para a criação de um ambiente mais aberto à escuta, no qual os estudantes podem participar de forma mais efetiva, trazendo suas referências, suas linguagens e suas interpretações para o interior do processo educativo. Freire (2013) afirma que “[...] o diálogo é o encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir” (p. 91), o que indica que a construção do conhecimento envolve uma dimensão coletiva, na qual a interação entre os sujeitos desempenha um papel central. Ao considerar esse olhar, o ensino passa a incorporar práticas que favorecem a participação e a construção compartilhada de sentidos,

ampliando as possibilidades de aprendizagem. Essa compreensão permite também problematizar práticas pedagógicas que silenciam ou desconsideram a participação dos estudantes, evidenciando a necessidade de criar condições para que diferentes sujeitos possam expressar-se e contribuir com o processo educativo. Nessa linha, a valorização da relação horizontal não implica a ausência de mediação docente, mas a redefinição do papel do educador, que passa a atuar como mediador do processo de construção do conhecimento, orientando, provocando e dialogando com os estudantes. Hooks (2003, p. 44) assinala que “[...] a sala de aula deve ser um espaço em que a voz de cada estudante tenha lugar, contribuindo para a construção coletiva do saber”, o que reforça a importância de práticas que reconheçam a diversidade de experiências e promovam a participação ativa dos sujeitos. Indo por esse caminho, a educação pode assumir uma configuração mais aberta, na qual o conhecimento não é imposto, mas construído no diálogo entre diferentes perspectivas, o que contribui para a formação de sujeitos capazes de participar de maneira mais crítica e consciente das relações sociais que atravessam seu cotidiano.

Na análise das implicações da proposta freireana para a organização das práticas educativas, percebe-se que a superação de modelos autoritários exige não apenas a adoção de novas metodologias, mas uma transformação mais profunda nas formas de levar em conta o próprio processo de ensino, o que implica reconhecer que a autoridade pedagógica não deve ser exercida como imposição, mas como mediação que orienta, provoca e sustenta o processo de construção do conhecimento, permitindo que os sujeitos se posicionem de maneira ativa diante das situações que vivenciam. Nessa linha de análise, a ruptura com práticas autoritárias não significa ausência de direção, mas reconfiguração das relações que estruturam o ensino, de modo que o educador possa atuar sem silenciar os estudantes, favorecendo a expressão de diferentes perspectivas e a construção de um ambiente mais aberto ao diálogo. Nessa mesma linha, essa mudança implica rever a forma como o conhecimento é apresentado, deslocando-o de uma lógica fechada para uma dinâmica mais aberta, na qual os conteúdos possam ser problematizados, reinterpretados e relacionados às experiências concretas dos sujeitos. Freire (1996) afirma que “[...] ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (p. 33), indicando que a prática pedagógica precisa reconhecer a legitimidade dos conhecimentos que os estudantes trazem consigo, incorporando-os ao processo educativo. Essa compreensão amplia as possibilidades de aprendizagem, uma vez que permite que os conteúdos escolares

dialoguem com as vivências dos sujeitos, tornando o ensino mais significativo. Desse modo, o educador passa a atuar como mediador de processos, criando condições para que o conhecimento seja construído de forma compartilhada, o que contribui para a formação de sujeitos mais autônomos e mais capazes de interpretar a realidade. Nesse eixo de discussão, a relação pedagógica se configura como um espaço de negociação de sentidos, no qual diferentes saberes entram em contato e se transformam mutuamente. Giroux (2011, p. 58) afirma que “[...] a autoridade docente deve ser exercida de forma crítica, promovendo o diálogo e a participação dos estudantes”, o que reforça a necessidade de práticas que articulem orientação e abertura à participação. Diante disso, o processo educativo pode tornar-se mais dinâmico e mais conectado com as experiências dos sujeitos, ampliando as possibilidades de construção de conhecimento e favorecendo a participação dos estudantes, o que contribui para a constituição de práticas pedagógicas mais coerentes com uma educação comprometida com a formação de sujeitos críticos e com a ampliação de suas possibilidades de atuação nas relações sociais.

A sala de aula permanece como o espaço mais radical de possibilidades na academia. Durante anos, ela tem sido um lugar onde a educação foi enfraquecida pela suposição de que a aprendizagem deve ser passiva, de que os estudantes devem simplesmente absorver informações. No entanto, quando nos afastamos desse modelo e criamos um espaço em que todas as vozes possam ser ouvidas, em que os professores não sejam as únicas autoridades, mas participantes de um processo compartilhado de aprendizagem, começamos a ver a educação como prática da liberdade. Isso exige que desafie estruturas hierárquicas e criemos condições nas quais os estudantes possam se engajar ativamente, questionar e transformar o conhecimento com o qual entram em contato (hooks, 1994, p. 12, tradução nossa).

Ao dar continuidade à discussão anteriormente desenvolvida, torna-se possível ampliar o olhar para as contribuições de Catherine Walsh, especialmente quando se entende que a educação, ao ser concebida como espaço de diálogo e participação, também se constitui como território de disputa epistêmica, no qual diferentes formas de conhecimento entram em confronto, revelando tensões históricas que atravessam as relações entre saber, poder e cultura. Nessa dinâmica, a perspectiva decolonial proposta por Walsh permite evidenciar que a escola não apenas reproduz conteúdos, mas também sustenta determinadas hierarquias de conhecimento que privilegiam epistemologias eurocentradas em detrimento de outras formas de saber, o que implica reconhecer que a transformação das práticas educativas exige não apenas mudanças metodológicas, mas uma revisão profunda das bases epistemológicas que orientam o ensino. Ao incorporar

essa leitura, torna-se possível dar sentido a que a crítica à colonialidade não se limita a um campo teórico, mas se materializa nas práticas pedagógicas, nas escolhas curriculares e nas formas de interação que se estabelecem no cotidiano escolar. No interior dessa discussão, Walsh (2013, p. 52) afirma que “[...] as pedagogias decoloniais emergem como práticas que desafiam as estruturas de conhecimento impostas e abrem caminhos para outras formas de pensar e existir”, o que indica que a educação pode tornar-se um espaço de ruptura com padrões historicamente naturalizados. Em diálogo com essa perspectiva, Mignolo (2008) argumenta que “[...] a colonialidade do saber opera como mecanismo de controle que define o que pode ser reconhecido como conhecimento legítimo” (p. 92), evidenciando que a produção do conhecimento está diretamente vinculada a relações de poder que precisam ser problematizadas. Considerando essas contribuições, o processo educativo passa a ser compreendido como um campo em que se confrontam diferentes projetos de conhecimento, o que amplia a responsabilidade do educador na mediação dessas disputas. No interior dessa discussão, a incorporação das pedagogias decoloniais implica reconhecer a necessidade de deslocar o centro epistemológico, abrindo espaço para a valorização de saberes historicamente marginalizados. Esse deslocamento não significa negar o conhecimento científico, mas ampliar suas possibilidades de diálogo com outras formas de produção de saber, permitindo a construção de práticas educativas mais sensíveis à diversidade cultural. Ao integrar essas dimensões, a educação pode assumir um papel mais ativo na problematização das estruturas que sustentam desigualdades, contribuindo para a construção de processos formativos que reconheçam a pluralidade de experiências e de conhecimentos presentes no espaço escolar.

Walsh (2013, p. 67) afirma que “[...] a interculturalidade crítica não busca apenas o reconhecimento da diversidade, mas a transformação das estruturas de poder que produzem desigualdade entre culturas”, o que permite ver como que a noção de interculturalidade, quando assumida em sua dimensão crítica, não se limita a promover convivência entre diferenças, mas implica tensionar as relações históricas que hierarquizam saberes, identidades e modos de vida, evidenciando que o simples reconhecimento da diversidade não altera, por si só, as condições que produzem exclusão e subalternização. Com tudo isso em mente, torna-se possível diferenciar a interculturalidade funcional, frequentemente mobilizada em políticas educacionais como estratégia de gestão da diversidade sem questionamento das desigualdades estruturais, daquela que se configura como projeto político comprometido com a transformação das

relações de poder, o que exige reposicionar a educação como espaço de conflito, negociação e disputa de sentidos. Levando em consideração essa distinção, percebe-se que práticas pedagógicas que se apresentam como inclusivas podem, em muitos casos, manter intactas as estruturas que marginalizam determinados grupos, operando sob uma lógica de tolerância que não altera as condições de desigualdade. Por outro lado, a interculturalidade crítica propõe a construção de espaços educativos em que diferentes saberes possam se confrontar e dialogar em condições menos desiguais, o que implica revisar currículos, metodologias e formas de avaliação que tradicionalmente privilegiam determinados conhecimentos em detrimento de outros. Quijano (2005) afirma que “[...] a colonialidade do poder organiza as relações sociais a partir de hierarquias que naturalizam a superioridade de certos saberes e identidades” (p. 117), o que evidencia que a desigualdade entre culturas não é apenas resultado de diferenças, mas de processos históricos que precisam ser problematizados no interior da educação. Ao trazer essa discussão para o campo pedagógico, a escola pode atuar tanto como espaço de reprodução dessas hierarquias quanto como espaço de questionamento e transformação. Dentro disso, a interculturalidade crítica se apresenta como uma possibilidade de reorganizar as práticas educativas, criando condições para que diferentes sujeitos possam participar da produção do conhecimento de forma mais ativa. Essa perspectiva exige que o educador desenvolva uma postura sensível às relações de poder que atravessam o processo educativo, reconhecendo que a inclusão de diferentes culturas no currículo não pode ocorrer de forma superficial, mas precisa estar articulada a uma reflexão crítica sobre as condições que produzem desigualdade. Logo, ao assumir essa abordagem, a educação pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais abertas à diversidade, mais comprometidas com a equidade e mais capazes de problematizar as estruturas que sustentam a marginalização de determinados saberes e sujeitos no interior do processo educativo.

Diante desse cenário, quando se analisa a emergência das pedagogias decoloniais no campo educacional, torna-se possível entender que elas não se configuram apenas como um conjunto de práticas alternativas, mas como uma proposta que tensiona profundamente as bases epistemológicas que sustentam a produção do conhecimento na escola, o que implica reconhecer que a educação, historicamente, foi estruturada a partir de referências que privilegiam determinadas formas de saber em detrimento de outras, produzindo exclusões que se manifestam tanto no currículo quanto nas formas de ensinar

e aprender. Pensando nisso, as pedagogias decoloniais se apresentam como práticas que buscam romper com essa lógica, abrindo espaço para a produção de conhecimento a partir das margens, ou seja, a partir das experiências de sujeitos que foram historicamente silenciados ou deslegitimados no interior dos sistemas educativos. Esse movimento implica deslocar o centro epistemológico, permitindo que outras racionalidades possam emergir e contribuir para a construção de novas formas de levar em conta o mundo. Walsh (2017) pontua que “[...] as pedagogias decoloniais se constituem como práticas insurgentes que emergem das lutas e experiências dos povos historicamente subalternizados” (p. 78), evidenciando que essas pedagogias não são produzidas apenas no campo acadêmico, mas se articulam com experiências concretas de resistência. Maldonado-Torres (2007, p. 243) afirma que “[...] a colonialidade do ser implica a negação sistemática da existência plena de determinados sujeitos”, o que reforça a necessidade de práticas educativas que reconheçam e valorizem as experiências desses sujeitos como parte legítima do processo de produção de conhecimento. Levando em conta essas contribuições, a educação pode desempenhar um papel fundamental na construção de processos de reexistência, nos quais resistir não significa apenas enfrentar estruturas opressivas, mas também afirmar outras formas de existir, de pensar e de produzir conhecimento. Pensando melhor nisso, as pedagogias decoloniais contribuem para a construção de práticas educativas que reconhecem a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, ampliando as possibilidades de participação e de construção de sentidos. Esse movimento exige que o educador desenvolva uma postura aberta ao diálogo com diferentes formas de saber, reconhecendo que a produção do conhecimento não se limita ao espaço formal da escola. Incorporando essas práticas, a educação pode tornar-se um espaço de afirmação identitária, no qual os sujeitos encontram condições para expressar suas experiências e construir sentidos a partir de suas próprias histórias, contribuindo para a constituição de processos formativos mais conectados com a realidade e mais comprometidos com a valorização da diversidade presente no espaço educativo.

A compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo. Isso significa que a transformação do mundo também pode ocorrer de maneiras não previstas pela teoria crítica centrada no Ocidente. Consequentemente, não há justiça social global sem justiça cognitiva global. Isso requer o reconhecimento de uma pluralidade de conhecimentos para além do conhecimento científico e a necessidade de valorizar saberes que foram marginalizados, silenciados ou suprimidos pelas epistemologias dominantes.

Implica também a criação de condições para uma ecologia de saberes, na qual diferentes formas de conhecer possam interagir e se enriquecer mutuamente (Santos, 2014, p. 19, tradução nossa).

No aprofundamento da noção de desobediência epistêmica no âmbito das pedagogias decoloniais, apreender que o questionamento das verdades consideradas universais não se configura como rejeição do conhecimento, mas como uma abertura para outras formas de produção de saber que foram historicamente deslegitimadas, o que implica reconhecer que os critérios de validação do conhecimento não são neutros, mas atravessados por relações de poder que definem o que pode ser reconhecido como legítimo. Nesse tensionamento, a desobediência epistêmica se apresenta como um gesto que desafia a centralidade de determinadas matrizes epistemológicas, criando condições para que saberes produzidos em contextos periféricos possam emergir e dialogar em condições menos desiguais. Essa postura implica deslocar o olhar para experiências que foram historicamente invisibilizadas, reconhecendo que a produção do conhecimento não se restringe aos espaços acadêmicos tradicionais. Mignolo (2010) afirma que “[...] a desobediência epistêmica consiste em desvincular-se das normas impostas pelo pensamento eurocentrado” (p. 45), o que indica que a construção de outras formas de saber exige romper com padrões que foram naturalizados ao longo do tempo. Walsh (2013, p. 81), por sua vez, pontua que “[...] pensar desde as margens implica reconhecer a legitimidade de conhecimentos que emergem de histórias de luta e resistência”, o que reforça a importância de valorizar experiências que foram sistematicamente desconsideradas. Ter em vista essas contribuições, torna-se possível dar sentido a uma educação que pode atuar como espaço de legitimação de saberes subalternizados, ampliando as possibilidades de construção do conhecimento. Essa perspectiva contribui para a ruptura com padrões impostos, permitindo que diferentes formas de compreender o mundo possam coexistir e dialogar no interior do processo educativo. Adotando essa abordagem, o educador passa a atuar não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador de processos que envolvem a negociação de sentidos e a valorização de diferentes experiências. Esse movimento amplia as possibilidades de aprendizagem, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos produtores de conhecimento. Diante dessas dimensões, a prática educativa pode contribuir para a construção de processos formativos mais abertos, mais críticos e mais conectados com as realidades vividas, favorecendo a emergência de outras racionalidades e a construção de

conhecimentos que dialoguem com a diversidade de experiências presentes no espaço educativo.

Logo, na ampliação do entendimento acerca da ideia de reexistência no campo das pedagogias decoloniais, perceber que essa noção ultrapassa a dimensão da resistência entendida como oposição direta às estruturas de dominação, configurando-se como um movimento que envolve a criação de outras formas de existir, de produzir sentido e de construir conhecimento a partir das experiências históricas de sujeitos que foram sistematicamente marginalizados, implica reconhecer que a educação pode desempenhar um papel fundamental na afirmação dessas formas de existência, criando condições para que diferentes identidades possam se expressar e se fortalecer no interior do espaço escolar. Nesse processo, a reexistência se apresenta como prática que articula memória, cultura e experiência, permitindo que os sujeitos reconstruam suas trajetórias a partir de referenciais que não se limitam às epistemologias dominantes, ampliando as possibilidades de construção de sentidos. Perante essa perspectiva, a educação passa a incorporar práticas que valorizam as histórias de vida, os saberes ancestrais e as formas de conhecimento produzidas em contextos diversos, o que contribui para a construção de processos formativos mais conectados com as realidades vividas. Walsh (2013) afirma que “[...] a reexistência implica a criação de outras formas de vida e de conhecimento que desafiam a lógica colonial” (p. 95), evidenciando que esse conceito envolve não apenas resistência, mas também a produção ativa de novos horizontes de sentido. Fanon (2008, p. 222) sublinha que “[...] a descolonização é um processo de reconstrução do ser que exige a afirmação de novas formas de existência”, o que reforça a ideia de que a superação das estruturas coloniais envolve a construção de novas possibilidades de ser e de estar no mundo. A articulação dessas contribuições, torna-se possível problematizar que a educação pode atuar como espaço de afirmação identitária, no qual os sujeitos encontram condições para reconstruir suas referências e fortalecer suas formas de existência. Essa compreensão amplia o papel da escola, que deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser entendida como um território em que se constroem identidades, se produzem sentidos e se afirmam formas de vida. Nesse ponto, a prática pedagógica assume uma dimensão que envolve o reconhecimento das diferenças como potência, permitindo que os sujeitos se reconheçam em suas especificidades e desenvolvam formas de participação mais ativas. Levando em conta essas dimensões, a formação docente também precisa ser repensada, incorporando uma perspectiva situada e territorializada,

capaz de dialogar com as realidades locais e com as experiências dos sujeitos. Dessa maneira, a educação pode contribuir para a construção de processos formativos que valorizem a diversidade, fortaleçam identidades e ampliem as possibilidades de atuação dos sujeitos nas relações sociais, promovendo a emergência de práticas pedagógicas mais conectadas com as experiências históricas e culturais que constituem o espaço educativo.

Partindo de uma leitura que enfatiza a formação docente em chave decolonial, evidencia-se que o papel do educador ultrapassa a função de mediador de conteúdos e passa a envolver uma atuação comprometida com a problematização das bases epistemológicas que estruturam o ensino, o que implica reconhecer que ensinar também significa questionar as formas pelas quais o conhecimento é legitimado, organizado e transmitido no espaço escolar, criando condições para que outras vozes possam emergir e participar da construção do saber. Nesse processo, a formação docente precisa ser compreendida como movimento situado, atravessado por contextos históricos, culturais e territoriais que influenciam diretamente a prática pedagógica, o que exige uma aproximação mais atenta às realidades locais e às experiências dos sujeitos que compõem o espaço educativo. Diante disso, a formação deixa de ser entendida como transmissão de teorias universais e passa a ser concebida como construção crítica que dialoga com as especificidades de cada contexto, permitindo que o educador desenvolva uma atuação mais sensível às diferenças. Walsh (2013, p. 104) pontua que “[...] a formação decolonial implica aprender a desaprender para reaprender desde outros lugares de enunciação”, indicando que o processo formativo envolve a desconstrução de referenciais que foram naturalizados ao longo do tempo. De modo complementar, Quijano (2005) destaca que “[...] a colonialidade do saber impõe limites à produção de conhecimento ao deslegitimar saberes não hegemônicos” (p. 121), o que reforça a necessidade de uma formação que questione essas limitações e amplie as possibilidades de produção do conhecimento. A partir dessas contribuições, o educador pode atuar como agente de ruptura epistemológica, promovendo práticas que valorizem a diversidade de saberes e reconheçam as diferenças como potência, e não como obstáculo. Olhando por esse lado, a atuação docente passa a envolver a criação de espaços em que diferentes formas de conhecimento possam dialogar, favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais abertas e mais conectadas com as experiências dos estudantes. Esse movimento contribui para a construção de processos educativos que não apenas reconhecem a diversidade, mas a incorporam como elemento constitutivo do processo de aprendizagem. A formação

docente, nessa lógica, precisa estar comprometida com a construção de práticas que promovam a participação, a escuta e o reconhecimento das diferentes experiências presentes no espaço escolar. Dessa maneira, o educador pode contribuir para a construção de um ensino mais sensível às realidades dos sujeitos, ampliando as possibilidades de construção de conhecimento e fortalecendo a atuação crítica no interior do processo educativo.

A interculturalidade, compreendida a partir de uma perspectiva crítica, não se trata simplesmente da inclusão de diferentes culturas dentro de uma estrutura já estabelecida, mas sim da transformação das estruturas e das relações de poder que sustentam a desigualdade e a subordinação. Ela implica um repensar da própria produção do conhecimento, reconhecendo que aquilo que foi considerado conhecimento válido está profundamente vinculado a histórias e hierarquias coloniais. A partir desse ponto de vista, os processos educativos devem dialogar com outras formas de conhecer, ser e viver, permitindo a emergência de epistemologias que foram historicamente negadas e criando condições para sua articulação no interior das práticas educativas (Walsh, 2007, p. 52, tradução nossa).

Mignolo (2008, p. 249) afirma que “[...] pensar decolonialmente exige desprender-se das categorias que organizam o conhecimento moderno”, e essa afirmação permite desvelar que a produção de conhecimento, quando situada em uma perspectiva decolonial, implica um deslocamento das bases que sustentam a organização tradicional do saber, abrindo espaço para que outras racionalidades possam emergir e se afirmar no interior do campo educacional, o que exige reconhecer que as formas de conhecer não são universais, mas historicamente construídas e atravessadas por relações de poder que determinam sua legitimidade. À luz desse entendimento, a educação passa a ser concebida como um espaço em que diferentes epistemologias entram em tensão, criando possibilidades para a emergência de conhecimentos que foram historicamente silenciados. Tal compreensão implica reconhecer que o conhecimento produzido nas margens não é inferior, mas distinto, e que sua valorização contribui para a ampliação das possibilidades de compreensão do mundo. Ao deslocar o foco da centralidade epistemológica, a escola pode atuar como espaço de abertura para a pluralidade de saberes, permitindo que diferentes formas de conhecimento dialoguem e se confrontem no interior do processo educativo. Essa perspectiva contribui para a construção de práticas pedagógicas que reconhecem a diversidade como elemento constitutivo do ensino, favorecendo a participação de sujeitos que, muitas vezes, não se reconhecem nas formas tradicionais de organização do conhecimento. Nessa linha de análise, a prática educativa

passa a incorporar experiências, narrativas e formas de expressão que dialogam com as vivências dos estudantes, criando condições para que o processo de aprendizagem se torne mais significativo. Walsh (2013) afirma que “[...] a pedagogia decolonial busca construir conhecimentos a partir das experiências históricas e culturais dos sujeitos subalternizados” (p. 72), o que reforça a importância de considerar as trajetórias dos estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento. Essa compreensão permite ampliar o papel da educação, que deixa de ser um espaço de reprodução de conteúdos e passa a atuar como um território de produção de sentidos, no qual diferentes vozes podem se expressar e contribuir para a construção do saber. Reconhecendo essas dimensões, a prática pedagógica pode favorecer a construção de processos formativos mais abertos, mais sensíveis às diferenças e mais conectados com as realidades vividas, contribuindo para a emergência de práticas educativas que valorizem a pluralidade de experiências e a construção coletiva do conhecimento.

Compreender a interculturalidade crítica implica reconhecer que as relações entre culturas não se dão de forma harmônica ou espontaneamente equilibrada, mas são atravessadas por disputas, tensões e assimetrias que refletem estruturas históricas de poder, o que exige uma leitura atenta das formas pelas quais determinados grupos são silenciados ou marginalizados no interior dos processos educativos. Nesse quadro, a interculturalidade não pode ser reduzida a um discurso celebratório da diversidade, limitado a reconhecer diferenças sem problematizar as condições que produzem desigualdades, pois tal abordagem tende a manter intactas as hierarquias existentes. Uma perspectiva crítica, por sua vez, busca tensionar essas relações, evidenciando que a convivência entre culturas envolve negociação, conflito e reposicionamento de saberes, o que implica compreender a educação como espaço em que essas disputas se tornam visíveis e podem ser trabalhadas de forma consciente. Walsh (2010) afirma que “[...] a interculturalidade crítica não busca apenas o reconhecimento da diversidade, mas a transformação das relações de poder que a estruturam” (p. 23), o que indica que a proposta não se limita à inclusão simbólica, mas envolve a reconfiguração das bases que sustentam as desigualdades. Nessa mesma direção, Candau (2012, p. 245) afirma que “[...] trabalhar com a interculturalidade crítica significa problematizar as relações desiguais entre grupos socioculturais”, evidenciando que a educação precisa assumir um papel ativo na construção de relações mais equitativas. Essa compreensão contribui para a construção de práticas pedagógicas que não apenas reconhecem as diferenças, mas também

enfrentam as desigualdades que atravessam o espaço escolar, criando condições para que diferentes vozes possam se expressar e participar do processo educativo. Quando a gente para pra pensar sobre esses elementos, a prática docente passa a envolver a mediação de conflitos e a construção de diálogos que possibilitem a negociação de sentidos entre diferentes grupos, favorecendo a construção de um ambiente educativo mais aberto e mais sensível às diferenças. Essa abordagem permite que a escola se constitua como um espaço em que a diversidade não é apenas reconhecida, mas efetivamente incorporada ao processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a construção de práticas educativas mais críticas e mais comprometidas com a transformação das relações sociais que estruturam o campo educacional.

Pensar a educação a partir das pedagogias decoloniais implica reconhecer que os processos educativos não se limitam à transmissão de conteúdos previamente definidos, mas envolvem a construção de sentidos que emergem das experiências concretas dos sujeitos, o que exige deslocar o olhar para as práticas cotidianas que atravessam o espaço escolar e que, muitas vezes, permanecem invisibilizadas pelas formas tradicionais de organização do ensino, de modo que a produção do conhecimento passa a ser compreendida como um processo situado, atravessado por histórias, memórias e contextos que influenciam diretamente a maneira como os sujeitos aprendem e se relacionam com o saber, criando possibilidades para que diferentes formas de conhecimento possam coexistir e dialogar no interior do processo educativo. Dentro dessa ideia, a valorização dos saberes produzidos nas margens não representa apenas um gesto de inclusão, mas um movimento que amplia as possibilidades de compreensão do mundo, permitindo que o conhecimento seja construído a partir de múltiplas referências. Catherine Walsh destaca que as pedagogias decoloniais se configuram como práticas formativas que nascem das trajetórias de luta e das vivências de grupos historicamente marginalizados, o que permite reconhecer que o conhecimento não é produzido de maneira isolada, mas se constitui em permanente interação com contextos sociais, culturais e históricos específicos. Nesse mesmo eixo, Grosfoguel (2007) destaca que “[...] romper com o universalismo abstrato implica reconhecer a pluralidade de epistemologias que coexistem no mundo” (p. 214), o que reforça a necessidade de uma educação que não se limite a um único referencial de conhecimento. Essa percepção permite reconhecer que a escola pode se constituir como espaço de construção coletiva do saber, no qual diferentes experiências são mobilizadas para produzir conhecimento. Se a gente analisar

melhor, a prática pedagógica passa a incorporar narrativas, linguagens e formas de expressão que dialogam com as vivências dos estudantes, criando condições para que o processo de aprendizagem se torne mais significativo e mais conectado com as realidades vividas. Essa abordagem contribui para a construção de processos educativos que não apenas reconhecem a diversidade, mas a incorporam como elemento constitutivo do ensino, ampliando as possibilidades de participação dos sujeitos e fortalecendo a construção de conhecimentos que dialoguem com a pluralidade de experiências presentes no espaço educativo.

Para construir comunidade na sala de aula, é preciso reconhecer o valor da voz de cada indivíduo. É necessário ir além da ideia de que o conhecimento é algo simplesmente transmitido pelo professor e, em seu lugar, assumir que o conhecimento é co-construído por meio do diálogo e da experiência compartilhada. Quando os estudantes são incentivados a trazer suas realidades vividas para a sala de aula, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e transformador. Isso exige que os educadores reconheçam e respeitem os diversos contextos culturais que moldam a forma como os estudantes compreendem o mundo, permitindo que múltiplas formas de saber coexistam e contribuam para a experiência educativa (hooks, 2003, p. 41, tradução nossa).

Quijano (2005, p. 107) afirma que “[...] a colonialidade do poder se sustenta na classificação social da população mundial a partir de critérios raciais e culturais”, e essa formulação permite depreender que as estruturas que organizam a sociedade também atravessam o campo educacional, influenciando diretamente as formas pelas quais o conhecimento é produzido, legitimado e distribuído, o que implica reconhecer que a escola não está dissociada dessas dinâmicas, mas participa ativamente da sua reprodução quando mantém padrões que privilegiam determinados saberes em detrimento de outros, criando um cenário em que algumas formas de conhecimento são reconhecidas como superiores, enquanto outras são desvalorizadas ou invisibilizadas. Nesse sentido, a análise das práticas educativas exige considerar as relações de poder que estruturam o campo do conhecimento, evidenciando que a organização curricular, as metodologias de ensino e os critérios de avaliação não são neutros, mas refletem escolhas que estão diretamente relacionadas a determinados projetos de sociedade. Logo, tal visão permite perceber que a educação pode atuar tanto como mecanismo de reprodução dessas desigualdades quanto como espaço de questionamento e transformação, dependendo das práticas que são adotadas no interior do processo educativo. Dussel (2012) afirma que “[...] a crítica decolonial implica desnaturalizar as estruturas que sustentam a dominação e abrir espaço

para outras formas de pensar e existir” (p. 56), o que reforça a necessidade de uma educação comprometida com a problematização dessas estruturas. Levando em conta esse contexto, a prática pedagógica pode desempenhar um papel fundamental na construção de processos educativos mais críticos, capazes de questionar as bases que sustentam as desigualdades e de promover a valorização de saberes historicamente marginalizados. Essa perspectiva contribui para a construção de práticas educativas que reconhecem a pluralidade de experiências e que buscam criar condições para que diferentes vozes possam participar do processo de construção do conhecimento. Se a gente considerar isso, a atuação docente envolve não apenas a mediação do conhecimento, mas também a criação de espaços de diálogo que possibilitem a problematização das relações de poder que atravessam o campo educacional, favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais abertas, mais inclusivas e mais comprometidas com a transformação das relações sociais.

Neste sentido, a instituição de ensino, longe de constituir-se como um espaço neutro e desinteressado, insere-se diretamente no conjunto das relações sociais que organizam a vida coletiva, sendo atravessada por disputas simbólicas, epistemológicas e políticas que definem quais saberes circulam, quais são legitimados e quais permanecem à margem. Nesse jeito de ver, a escola não pode ser reduzida a um espaço técnico de transmissão de conteúdos, pois ela opera como um território em que diferentes projetos de sociedade entram em confronto, produzindo tensões constantes entre conhecimentos hegemônicos, frequentemente associados à racionalidade eurocentrada, e saberes outros, oriundos de experiências históricas subalternizadas. A partir disso, quando Paulo Freire afirma que “[...] a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade” (2015, p. 23), ele não apenas atribui um caráter ético à prática educativa, mas também explicita sua dimensão política, indicando que ensinar implica posicionar-se diante das contradições do mundo. Catherine Walsh sustenta que refletir a partir das margens exige admitir a validade de saberes constituídos em trajetórias históricas marcadas por enfrentamentos e resistências, o que permite compreender que as disputas entre formas de conhecimento não são fortuitas, mas decorrem de processos históricos que hierarquizaram epistemologias, legitimando algumas enquanto outras foram sistematicamente silenciadas. Dessa forma, a escola passa a ser compreendida como um espaço estratégico de disputa pela produção de sentidos, no qual o conhecimento não é apenas construído, mas também regulado por relações de

poder que delimitam sua validade social. Não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de disputar narrativas, reconhecer experiências e tensionar estruturas que naturalizam hierarquias entre saberes. Nesse meio tempo, esse olhar permite perceber que a produção do conhecimento, no interior das práticas educativas, está profundamente vinculada à manutenção ou à transformação dessas relações, uma vez que aquilo que se ensina, a forma como se ensina e os sujeitos que são autorizados a falar revelam muito mais do que escolhas pedagógicas, revelam projetos de sociedade em disputa. Em face disso, compreender a educação como espaço de disputa implica reconhecer que o ato de ensinar envolve, necessariamente, a problematização das condições em que o conhecimento é produzido, legitimado e compartilhado, exigindo do educador uma postura crítica capaz de questionar os limites impostos pelas estruturas hegemônicas e de criar possibilidades concretas para a emergência de outras formas de pensar, aprender e existir no mundo.

Por outro lado, ao aproximar os referenciais de Paulo Freire e Catherine Walsh, evidencia-se um ponto de convergência que ultrapassa a dimensão metodológica e alcança o próprio sentido político da educação, entendido como prática situada nas lutas concretas dos sujeitos historicamente oprimidos, o que implica reconhecer que ensinar não se limita à organização de conteúdos, mas envolve, sobretudo, a construção de possibilidades de resistência diante de estruturas que produzem desigualdade e silenciamento. Paulo Freire (2013, p. 34) afirma que “[...] quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora?”, indicando que a centralidade do processo educativo não está no conteúdo em si, mas na experiência histórica dos sujeitos que vivenciam as contradições sociais e, por isso, possuem condições concretas de problematizá-las. Em consonância com essa abordagem, Catherine Walsh argumenta que as pedagogias decoloniais se configuram como práticas formativas que se originam nos processos de luta e nas vivências de grupos historicamente subordinados, o que evidencia que a produção do conhecimento não ocorre de maneira neutra ou descolada da realidade, mas se constitui em meio a trajetórias atravessadas por tensões, resistências e permanentes disputas por legitimidade e reconhecimento. Nessa articulação, a educação assume um papel que não se reduz à mediação didática, pois passa a operar como prática de resistência, na medida em que desloca o foco do saber legitimado para os processos de construção coletiva que emergem das vivências concretas dos estudantes, reconhecendo neles não apenas aprendizes, mas sujeitos históricos capazes de interpretar e transformar a realidade. Acresce que, essa

convergência permite entender que a valorização dos saberes marginalizados não consiste em uma simples inclusão simbólica, mas implica tensionar as estruturas que definem o que pode ou não ser reconhecido como conhecimento válido, o que exige um reposicionamento da prática docente frente às hierarquias epistemológicas que organizam o currículo escolar. Então, ao incorporar saberes oriundos de experiências populares, comunitárias e ancestrais, a educação passa a desafiar a lógica que sustenta a superioridade de determinados conhecimentos, abrindo espaço para outras formas de compreensão do mundo que, muitas vezes, permanecem invisibilizadas no interior da escola. Logo, esse movimento não ocorre sem conflito, pois envolve a crítica direta às estruturas opressoras que sustentam a produção e a circulação do conhecimento, revelando que a prática educativa está imersa em relações de poder que precisam ser constantemente problematizadas. Desse modo, a aproximação entre Freire e Walsh não apenas amplia o horizonte teórico da educação crítica, mas também fortalece a compreensão de que a transformação social depende de práticas pedagógicas que reconheçam o sujeito como agente histórico, valorizem seus saberes e enfrentem, de maneira concreta, as formas de dominação que atravessam o cotidiano escolar, produzindo novas possibilidades de existência e aprendizagem no interior da própria prática educativa.

A interculturalidade crítica não se limita a reconhecer a diversidade cultural nem a incluí-la nas estruturas existentes, mas busca transformar as condições e as relações de poder que produziram a desigualdade, a exclusão e a subalternização de determinados grupos. Nesse sentido, implica repensar a educação como um espaço de luta, no qual o conhecimento não é neutro nem universal, mas está profundamente marcado por histórias coloniais. A partir dessa perspectiva, as práticas educativas devem se abrir a outras formas de pensar, saber e existir, permitindo a emergência de conhecimentos que foram historicamente negados e criando possibilidades para sua articulação em processos formativos que desafiam as lógicas dominantes (Walsh, 2007, p. 54, tradução nossa).

Todavia, para entender de modo mais consistente as formas concretas delineadas por Walsh e Freire, faz-se necessário reconhecer o espaço pedagógico como um território vivo, atravessado por relações, tensões e possibilidades. Nessa direção, convém partir do chão concreto da sala de aula, porque é ali, no arranjo dos corpos, no modo como as cadeiras são dispostas, nos materiais que circulam e nas vozes que ganham ou não espaço, que uma prática pedagógica insurgente começa, de fato, a tomar forma. Quando o professor decide romper com a fileira rígida de mesas voltadas apenas para a lousa e

organiza a turma em círculo, em semicírculo ou em pequenos grupos que possam se olhar, escutar-se e responder-se, ele já produz uma alteração importante na lógica da aula, pois desloca a centralidade exclusiva da exposição docente e cria uma ambiência em que o conhecimento pode ser trabalhado como construção compartilhada. Walsh, em formulação decisiva, define essas experiências como “[...] pedagogias entendidas como as metodologias produzidas nos contextos de luta, marginalização, resistência e o que Adolfo Albán chamou de reexistência” (2013, p. 20), o que ajuda a compreender que metodologia, aqui, não é um simples procedimento técnico, mas uma forma de organizar a aprendizagem a partir das contradições vividas pelos sujeitos. Em termos práticos, isso significa que a atividade pode começar com um elemento disparador ligado ao cotidiano dos estudantes, como uma notícia impressa, uma fotografia do bairro, um relato oral de conflito comunitário, um cartaz com dados sobre violência, fome, racismo, trabalho precarizado ou negação de direitos, ou mesmo um objeto concreto levado à sala para provocar memória e fala. O professor apresenta o material, lê em voz alta com a turma, pede que todos observem detalhes, anota no quadro palavras recorrentes ditas pelos alunos, evita corrigir de imediato as formulações iniciais e acompanha o surgimento de interpretações diversas, inclusive contraditórias, porque é desse atrito entre percepções que a problematização ganha densidade. Alguns estudantes tendem a responder com frases curtas, outros falam de experiências familiares, outros silenciam por receio de errar, e justamente aí a condução docente precisa ser cuidadosa, com perguntas abertas, retomada das falas menos desenvolvidas, incentivo à escuta mútua e tempo real para que o pensamento amadureça. Se um grupo monopoliza a palavra, o professor intervém redistribuindo a participação; se a turma dispersa, ele reconecta a discussão ao material inicial; se aparecem conflitos de opinião, ele não os abafa, mas os transforma em objeto de análise, fazendo a classe perceber por que determinadas leituras da realidade entram em choque. Dentro disso, o ensino problematizador deixa de ser um slogan e passa a existir como prática minuciosa, feita de observação, escuta, registro, retomada e reelaboração. A etapa seguinte pode envolver cartolinas, cadernos, folhas avulsas, celular para pesquisa supervisionada, livros didáticos usados criticamente, relatos da comunidade, mapas do território e produção coletiva de sínteses, não para padronizar respostas, mas para permitir que a turma compare interpretações, nomeie problemas e perceba como certas versões do mundo foram naturalizadas. Nessa dinâmica, o currículo rígido começa a ceder, porque o conteúdo formal não desaparece, mas é reordenado à luz

das questões concretas que emergem da experiência coletiva. Se o tema for água, por exemplo, a aula não precisa ficar restrita à definição abstrata do ciclo hidrológico; ela pode incorporar o abastecimento desigual do bairro, a conta de luz ligada ao bombeamento, a ausência de saneamento, a memória dos estudantes sobre enchentes, e então articular ciência, território, linguagem e política sem perder rigor. De igual modo, se o eixo for linguagem, a análise pode partir das palavras que os próprios estudantes usam para narrar discriminação, trabalho, medo, pertencimento ou esperança, permitindo que a aula una leitura, escrita e interpretação social. Maldonado-Torres (2013, p. 12) reforça esse horizonte ao afirmar que “[...] a pedagogia de(s)colonial, vinculada tanto à longa memória de comunidades que foram julgadas como absolutamente dispensáveis dentro do padrão de poder colonial, como às práticas pelas quais se transmite essa memória e se busca a afirmação do ser humano no mundo, não é simplesmente um veículo de conteúdo”, e essa formulação ajuda a entender por que uma prática insurgente não se mede apenas pelo tema abordado, mas pelo modo como a aula faz circular memória, palavra, conflito e elaboração coletiva. O desfecho da atividade, por sua vez, também precisa fugir do fechamento mecânico. Em vez de encerrar com uma resposta pronta copiada do quadro, o professor pode organizar uma síntese construída pela própria turma, distribuir tarefas de observação para a semana seguinte, pedir pequenos registros reflexivos, propor entrevistas com familiares ou retomar na aula posterior os pontos que permaneceram em aberto. Com isso, a aprendizagem não se fecha no instante da explicação, mas continua em movimento, permitindo que os estudantes reconheçam que pensar criticamente exige tempo, confronto, revisão e participação efetiva. É nesse tipo de organização, concreta, trabalhosa e intencional, que a pedagogia insurgente ganha consistência, pois ela transforma a sala de aula em espaço de elaboração coletiva do mundo vivido, sem submeter à experiência dos estudantes a um currículo inflexível nem reduzir o ensino a uma rotina de transmissão unilateral.

Enquanto a prática educativa se desloca de um modelo centrado na transmissão para uma lógica que reconhece a experiência dos sujeitos como ponto de partida, intensifica-se a presença de saberes que historicamente foram excluídos do espaço escolar, produzindo um campo de tensão permanente entre aquilo que a instituição legitima como conhecimento válido e aquilo que emerge das vivências populares, ancestrais e comunitárias dos estudantes. Esse deslocamento não ocorre de maneira linear, pois envolve resistências, ajustes e, muitas vezes, conflitos explícitos no interior

da sala de aula, especialmente quando narrativas familiares, memórias coletivas e formas de conhecimento não escolarizadas passam a ocupar um espaço que, por tradição, foi reservado à ciência formal e ao discurso acadêmico. Paulo Freire (1996, p. 30) afirma que “[...] não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade em construção, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo”, o que indica que a inclusão desses saberes não pode ser tratada como um recurso complementar, mas como elemento constitutivo do próprio processo educativo. Em outro plano, Catherine Walsh, ao discutir a centralidade das experiências subalternizadas, sustenta que “[...] a interculturalidade crítica parte do reconhecimento de que existem diferentes formas de conhecimento, todas vinculadas a histórias, territórios e modos de vida específicos” (2010, p. 23), o que reforça a necessidade de compreender a escola como espaço em que múltiplas epistemologias coexistem, ainda que em condições desiguais de reconhecimento. A partir disso, a prática docente passa a exigir um reposicionamento que não se limita a inserir conteúdos novos, mas envolve reorganizar a própria lógica de validação do conhecimento, abrindo espaço para que narrativas locais, saberes de ofício, tradições orais, práticas culturais e experiências comunitárias sejam problematizadas, analisadas e articuladas com os conteúdos formais. Em uma aula de ciências, por exemplo, ao abordar plantas medicinais, o professor pode iniciar a discussão a partir do conhecimento que os estudantes trazem de suas famílias, registrando nomes populares, formas de preparo, usos e crenças associadas, e, em seguida, relacionar essas informações com conceitos científicos, sem hierarquizar automaticamente um saber sobre o outro, mas permitindo que a turma compreenda as diferenças, os limites e as possibilidades de cada abordagem. Já em aulas de história, relatos de memória local podem ser confrontados com versões oficiais, produzindo um espaço de análise em que os estudantes percebem que o conhecimento histórico não é neutro, mas resultado de disputas narrativas. Esse tipo de prática, no entanto, também revela dificuldades concretas, pois muitos estudantes tendem a desvalorizar seus próprios saberes, reproduzindo a ideia de que apenas o conhecimento escolar tem validade, enquanto outros podem resistir ao conteúdo acadêmico por não se reconhecerem nele, exigindo do professor uma mediação constante, sensível e intencional. Ao acompanhar esse processo, o docente precisa criar condições para que os estudantes consigam estabelecer relações entre diferentes formas de conhecimento, identificando convergências, tensões e limites, sem reduzir um saber ao outro nem produzir uma

equivalência simplista. A pluralidade epistemológica, nesse caminho, não significa ausência de critérios, mas ampliação das formas de compreender o mundo, reconhecendo que diferentes conhecimentos respondem a necessidades distintas e são produzidos em contextos específicos. Dessa maneira, a tensão entre conhecimento acadêmico e saberes locais deixa de ser um obstáculo e passa a constituir um elemento formativo, pois é justamente no confronto entre essas perspectivas que os estudantes desenvolvem uma compreensão mais complexa da realidade, aprendendo a analisar, questionar e reconstruir o conhecimento de forma crítica, situada e socialmente comprometida.

Ainda que o currículo costuma ser apresentado como um documento técnico, organizado por competências, conteúdos e objetivos previamente definidos, sua materialização no cotidiano escolar revela que ele é atravessado por disputas que definem quais conhecimentos são legitimados e quais experiências permanecem ausentes, o que evidencia sua natureza política e histórica. Freire (1996, p. 41) afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, o que desloca a compreensão do currículo de um conjunto fixo de conteúdos para um campo aberto, em que o conhecimento se constrói a partir das interações entre sujeitos, contextos e realidades concretas. Seguindo essa direção analítica, Catherine Walsh aponta que a pedagogia decolonial se orienta pela produção de conhecimentos ancorados nas vivências históricas e culturais de sujeitos colocados à margem, o que permite compreender que a organização curricular, quando assumida sob uma perspectiva insurgente, não pode desconsiderar as narrativas, experiências e percursos daqueles que foram sistematicamente afastados dos processos de legitimação do saber. Nesse jeito de entender, a flexibilização curricular deixa de ser entendida como mera adaptação metodológica e passa a constituir-se como estratégia de reconfiguração do próprio sentido da escola, permitindo que os conteúdos sejam reorganizados de acordo com os contextos sociais, culturais e territoriais em que os estudantes estão inseridos. Em uma escola localizada em área rural, por exemplo, trabalhar o conteúdo de geografia pode envolver a análise direta do uso do solo, das práticas agrícolas locais e das mudanças ambientais percebidas pela comunidade, ao invés de restringir-se a exemplos distantes da realidade dos estudantes. Já em contextos urbanos periféricos, temas como mobilidade, moradia, trabalho informal e acesso a serviços públicos podem ser integrados ao currículo, não como tópicos marginais, mas como elementos centrais da aprendizagem. Esse processo, no entanto, não ocorre sem tensões, pois a estrutura escolar, muitas vezes orientada por

avaliações padronizadas e conteúdos previamente estabelecidos, tende a resistir à inclusão de saberes que não se encaixam nos formatos tradicionais de ensino. Nesse ponto, a atuação docente torna-se decisiva, pois cabe ao professor negociar, reinterpretar e, em certos momentos, tensionar o currículo oficial, criando brechas que permitam a inserção de outras narrativas e experiências. A inclusão de vozes historicamente silenciadas não se resume à inserção de novos conteúdos, mas implica alterar a forma como o conhecimento é produzido e compartilhado na sala de aula, abrindo espaço para que estudantes participem ativamente da construção curricular, trazendo suas histórias, referências culturais e formas de compreensão do mundo. Esse movimento exige, também, repensar os critérios de validação do conhecimento, reconhecendo que diferentes formas de saber possuem valor e podem contribuir para a compreensão da realidade de maneira mais ampla e situada. Ao operar nesse horizonte, o currículo insurgente deixa de ser um instrumento de reprodução de uma lógica única de conhecimento e passa a constituir-se como um espaço em constante construção, atravessado por conflitos, negociações e possibilidades, no qual a educação se afirma como prática comprometida com a ampliação das vozes, com a valorização das diferenças e com a construção de formas mais justas de produção e circulação do conhecimento.

A colonialidade do poder não organiza apenas as relações econômicas e políticas, mas também os modos de conhecer, estabelecendo hierarquias que determinam quais saberes são válidos e quais permanecem fora dos marcos de legitimidade. No campo educacional, isso se traduz em currículos que privilegiam determinadas formas de conhecimento enquanto excluem outras, particularmente aquelas que emergem de contextos locais, comunitários e de experiências historicamente subalternizadas. Diante disso, uma pedagogia decolonial propõe não apenas a inclusão de outros conteúdos, mas a transformação das lógicas que estruturam a produção e a transmissão do conhecimento (Walsh, 2007, p. 56, tradução nossa).

De forma mais aprofundada, a relação pedagógica transformadora desloca o eixo da autoridade centrada exclusivamente no professor para uma configuração em que a horizontalidade passa a orientar as interações, sem que isso implique ausência de direção, mas sim redefinição do modo como o conhecimento é conduzido e compartilhado. Essa reorganização não se resume a uma postura mais acolhedora, pois envolve alterar práticas concretas do cotidiano escolar, como o modo de iniciar uma aula, a forma de distribuir a palavra, o tempo dedicado à escuta e a abertura para que os estudantes participem efetivamente da construção do percurso formativo. Freire (1996, p. 37) afirma que “[...]”

o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando”, o que implica pensar sobre que a autoridade docente não desaparece, mas se reconfigura como mediação que estimula a autonomia e a participação. Sob outro ângulo interpretativo, Catherine Walsh indica que a formação em chave decolonial demanda um movimento de revisão crítica dos conhecimentos previamente incorporados, seguido da abertura para reconstruí-los a partir de outros lugares de fala e de produção de sentido, o que revela que a construção de relações educativas mais horizontais pressupõe também o deslocamento do próprio docente, que é convocado a questionar suas referências, reconhecer seus limites e se dispor ao encontro com diferentes modos de saber. Na prática, isso pode se materializar em situações em que o professor inicia a aula com uma questão aberta, não para obter uma resposta previamente esperada, mas para mapear as diferentes compreensões presentes na turma, anotando contribuições no quadro, retomando falas, conectando ideias e permitindo que os próprios estudantes estabeleçam relações entre os temas discutidos. A escuta ativa, olhando por esse lado, não é passiva, pois envolve interpretar o que é dito, identificar lacunas, provocar aprofundamentos e, quando necessário, tensionar posições pouco elaboradas, sempre com o objetivo de ampliar a compreensão coletiva. Há momentos em que a discussão se fragmenta, surgem falas desconexas, opiniões divergentes ou até mesmo silêncios prolongados, e é justamente nesse ponto que a mediação docente se torna essencial, organizando o fluxo da conversa, retomando elementos centrais e garantindo que diferentes vozes tenham espaço de expressão. A educação, compreendida como prática coletiva, ganha densidade quando os estudantes deixam de ser apenas receptores e passam a atuar como sujeitos que produzem, questionam e reelaboram o conhecimento, o que pode ocorrer por meio de trabalhos em grupo, rodas de conversa, produções escritas compartilhadas, análise de situações concretas ou elaboração conjunta de sínteses. Em atividades desse tipo, não é incomum que surjam dificuldades, como a tendência de alguns estudantes dominarem a discussão, enquanto outros permanecem retraídos, exigindo estratégias específicas, como divisão de papéis, tempos de fala e acompanhamento mais próximo por parte do professor. Também podem aparecer conflitos de interpretação, especialmente quando temas sociais sensíveis são abordados, e nesses casos a condução precisa ser cuidadosa, garantindo o respeito, mas sem evitar o enfrentamento crítico das questões. Ao longo desse processo, a relação pedagógica deixa de ser vertical e passa a constituir-se como espaço de construção compartilhada, em que

ensinar e aprender tornam-se movimentos interdependentes, marcados pela troca, pela escuta e pela elaboração conjunta de sentidos, o que contribui para a formação de sujeitos mais conscientes de seu papel na produção do conhecimento e na transformação da realidade em que estão inseridos.

Neste sentido, ao considerar a educação como espaço de emancipação e reexistência, desloca-se definitivamente a compreensão do ensino para além de sua função instrumental, reconhecendo-o como prática que incide diretamente na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo e de intervir nele de maneira consciente e situada. Nessa perspectiva, a autonomia não é concebida como um atributo individual isolado, mas como um processo construído na relação com o outro, no confronto com as condições históricas e na capacidade de questionar as estruturas que limitam a existência. Freire (2015, p. 52) afirma que “[...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém, a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”, o que evidencia que a formação de sujeitos críticos depende de práticas educativas que criem condições reais para o exercício da escolha, da reflexão e da responsabilidade. Em diálogo com essa leitura, Catherine Walsh assinala que a reexistência se configura como a invenção de outras maneiras de viver e produzir conhecimento que confrontam as racionalidades coloniais, o que permite compreender que a educação, quando orientada por uma perspectiva decolonial, ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e passa a atuar na constituição de novas formas de ser, aprender e se relacionar com o mundo. Nessa direção, a prática educativa precisa abrir espaço para que os estudantes experimentem diferentes modos de pensar, questionar e construir conhecimento, o que pode ocorrer por meio de atividades que envolvam investigação, produção autoral, análise crítica de situações concretas e articulação entre saberes diversos. Em uma proposta pedagógica comprometida com a emancipação, por exemplo, o trabalho com projetos pode assumir um papel relevante, desde que não se limite à execução de tarefas previamente definidas, mas permita que os estudantes escolham temas, formulem problemas, busquem informações, confrontem diferentes perspectivas e construam respostas provisórias, sempre acompanhados por uma mediação docente que orienta, questiona e amplia as possibilidades de análise. Ao longo desse percurso, surgem desafios concretos, como a dificuldade de alguns estudantes em assumir uma postura ativa, a insegurança diante da ausência de respostas prontas ou a tendência de reproduzir discursos já estabelecidos, o que exige um acompanhamento atento e contínuo por parte

do professor, que precisa incentivar a participação, valorizar diferentes formas de expressão e criar um ambiente em que o erro seja compreendido como parte do processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a educação como prática de liberdade implica reconhecer que o conhecimento não se esgota na escola, sendo produzido também em espaços comunitários, culturais e sociais, o que reforça a importância de estabelecer conexões entre o que se aprende em sala de aula e as experiências vividas pelos estudantes fora dela. Nesse contexto, a decolonização do ensino não se resume à inclusão de novos conteúdos, mas envolve a transformação das relações que sustentam a produção do conhecimento, permitindo que diferentes sujeitos participem de forma efetiva desse processo. Ao assumir esse compromisso, a educação passa a constituir-se como prática que não apenas forma indivíduos, mas contribui para a construção de formas mais amplas de participação social, ampliando as possibilidades de atuação dos sujeitos na realidade em que estão inseridos e abrindo caminhos para a produção de existências mais autônomas, críticas e historicamente situadas.

4 CONCLUSÃO

Ao retomar o percurso analítico desenvolvido ao longo deste estudo, torna-se possível afirmar que a educação, quando compreendida como campo de disputa simbólica, epistemológica e política, revela-se profundamente atravessada por tensões que ultrapassam o âmbito da sala de aula e se conectam às formas históricas de organização da sociedade. Nesse sentido, um dos principais achados da pesquisa reside na compreensão de que a escola não apenas reproduz desigualdades, mas também participa ativamente de sua produção ao legitimar determinados saberes e marginalizar outros. Entretanto, ao mesmo tempo em que se configura como espaço de reprodução, a educação também se apresenta como território fértil para a emergência de práticas insurgentes que tensionam essa lógica, abrindo possibilidades para a construção de outras formas de ensinar, aprender e significar o mundo. Como resultado, a análise evidencia que a reconfiguração do ensino não depende exclusivamente de mudanças estruturais amplas, mas pode ser impulsionada por práticas pedagógicas situadas, conscientes de seu papel político e comprometidas com a transformação das relações que sustentam as desigualdades.

Logo, ao articular as contribuições de Paulo Freire e Catherine Walsh, a pesquisa demonstra que as pedagogias insurgentes operam como práticas que deslocam o centro do processo educativo, retirando-o da lógica transmissiva e reposicionando-o no encontro entre sujeitos, experiências e saberes. Esse deslocamento implica reconhecer que o conhecimento não é neutro nem universal, mas situado, historicamente construído e atravessado por relações de poder. Considerando isso, um dos achados centrais indica que a valorização de saberes subalternizados não pode ser compreendida como um gesto meramente inclusivo ou simbólico, mas como um movimento que exige a revisão das bases epistemológicas que estruturam o currículo e as práticas docentes. Ao incorporar experiências, narrativas e formas de conhecimento oriundas de contextos historicamente marginalizados, a educação amplia suas possibilidades formativas e cria condições para que os estudantes se reconheçam como sujeitos legítimos no processo de construção do conhecimento.

Outro elemento relevante identificado ao longo da pesquisa refere-se à necessidade de reconfigurar a formação docente, compreendendo-a como um processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática, e não como mera aquisição de técnicas ou metodologias. Considerando isso, a formação passa a exigir do educador a capacidade de problematizar os fundamentos que orientam o ensino, reconhecendo as limitações impostas por epistemologias hegemônicas e abrindo-se à construção de práticas mais sensíveis às realidades dos estudantes. A análise evidencia que professores que assumem essa postura crítica tendem a desenvolver estratégias pedagógicas mais abertas ao diálogo, à escuta e à participação, o que contribui para a construção de ambientes educativos mais inclusivos e mais conectados com as experiências concretas dos sujeitos. Desse modo, a atuação docente deixa de ser orientada exclusivamente por prescrições curriculares e passa a constituir-se como prática reflexiva, situada e comprometida com a transformação social.

No que se refere às práticas educativas, a pesquisa evidencia que a incorporação de perspectivas insurgentes se materializa em ações concretas que reorganizam o cotidiano escolar, desde a forma de conduzir a aula até os critérios de validação do conhecimento. Entre os achados, destaca-se a importância de metodologias que favoreçam a problematização da realidade, a construção coletiva do saber e a valorização da experiência dos estudantes como ponto de partida para o processo de aprendizagem. Tais práticas contribuem para romper com a centralidade da exposição docente e criam

condições para que diferentes vozes possam emergir no espaço escolar. A isso se acrescenta, ao promover o confronto entre saberes distintos, essas abordagens possibilitam a construção de uma compreensão mais complexa da realidade, na qual o conhecimento não é apresentado como algo acabado, mas como processo em constante construção e disputa.

Outro aspecto fundamental diz respeito à dimensão relacional da educação, evidenciada como elemento central na constituição de práticas pedagógicas emancipadoras. A pesquisa demonstra que a horizontalização das relações entre educador e educando não implica a ausência de mediação, mas sua ressignificação, orientando-se por uma lógica que valoriza a participação, o diálogo e a construção compartilhada de sentidos. Nesse contexto, a autoridade docente é reconfigurada, deixando de operar como imposição e passando a atuar como mediação que estimula a autonomia e a criticidade dos estudantes. Esse movimento contribui para a formação de sujeitos mais conscientes de seu papel na produção do conhecimento e mais capazes de intervir nas realidades que vivenciam, ampliando o alcance formativo da educação para além da assimilação de conteúdos.

Desse modo, os resultados da pesquisa permitem afirmar que as pedagogias insurgentes, ao tensionarem as estruturas que sustentam a produção e a circulação do conhecimento, contribuem para a construção de processos educativos mais críticos, plurais e socialmente comprometidos. Ao reconhecer a diversidade epistemológica como elemento constitutivo do ensino, essas práticas ampliam as possibilidades de participação dos sujeitos e favorecem a emergência de novas formas de existência, aprendizagem e produção de sentido. Nesse cenário, a educação deixa de ser compreendida como espaço de adaptação às normas existentes e passa a constituir-se como prática de transformação, na qual diferentes saberes podem coexistir, dialogar e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Assim, a articulação entre formação docente crítica e práticas pedagógicas insurgentes revela-se como caminho potente para a reconfiguração do ensino, evidenciando que a transformação da educação está diretamente vinculada à capacidade de reconhecer, valorizar e mobilizar os saberes que emergem das múltiplas experiências que compõem o espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, G. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. 4. ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 2022.

COLLINS, P. H. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment**. 2. ed. New York: Routledge, 2000.

COLLINS, P. H. **Intersectionality as Critical Social Theory**. Durham: Duke University Press, 2019.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Entre palavras e ações – os saberes da “pedagogia da autonomia” de Paulo Freire para transformar o ensino em prática viva. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 6812-6841, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-135. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3301>. Acesso em: 15 mar. 2026.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Por uma “pedagogia do encontro” – vínculo, escuta, afeto e reconhecimento na relação professor-aluno na formação humanizada a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, bell hooks e Haim Ginott. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 21416–21459, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4816>. Acesso em: 15 mar. 2026.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação que interroga – o ato de ler como prática libertadora e a construção da consciência crítica na formação do sujeito a partir da perspectiva de Paulo Freire. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 15818-15848, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-014. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4217>. Acesso em: 15 mar. 2026.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. A convergência entre os ensinamentos de Paulo Freire e os princípios da educação decolonial: caminhos para a emancipação e resistência ao colonialismo educacional. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 4914-4945, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3131>. Acesso em: 15 mar. 2026.

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

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, H. A. **On Critical Pedagogy**. New York: Continuum, 2011.
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- HOOKS, b. **Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom**. New York: Routledge, 1994.
- HOOKS, b. **Teaching Community: A Pedagogy of Hope**. New York: Routledge, 2003.
- HOOKS, b. **Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom**. New York: Routledge, 2010.
- JAHNKE, J. F. et al. Da educação bancária à educação libertadora – entre a reprodução das desigualdades e a formação de sujeitos críticos: fundamentos, tensões e possibilidades da práxis emancipadora em Paulo Freire. **Revista DCS**, 23(87), e4597. Disponível em: <https://doi.org/10.54899/dcs.v23i87.4597>. Acesso em 15 mar. 2026.
- JAHNKE, J. F. et al. Pode o aluno avaliar? Possibilidades de um giro contra-hegemônico como opção descolonial no campo da avaliação educacional no Brasil. **ERR01**, 10(7), e10754. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/ERR01v10n7-017>. Acesso em 15 mar. 2026.
- MIGNOLO, W. D. **The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options**. Durham: Duke University Press, 2011.
- MIGNOLO, W. D. **Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking**. Princeton: Princeton University Press, 2012.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- SANTOS, A. N. S. dos. et al. Por uma educação do afeto: construindo “comunidades pedagógicas em sala de aula” para transpor o sensível para uma educação transformadora com bell hooks. **Caderno Pedagógico**, 22(1), e13578. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-219> Acesso em 15 mar. 2026.
- SANTOS, A. N. S. dos, FELIPPE, J. N. de O., SOUZA, L. T. R. de. et al. Paulo Freire: do educador ao gestor – transformações da secretaria de educação às escolas públicas populares da América Latina. **Caderno Pedagógico**, 21(10), e9774. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-334> Acesso em 15 mar. 2026.

SANTOS, A. N. S. dos, REIS, G. de A., MOURA, D. L. de O. et al. (2024). Educação decolonial: desafios epistêmicos e a luta contra o eurocentrismo, patriarcado e capitalismo na contemporaneidade. **Caderno Pedagógico**, 21(10), e9101. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-142> Acesso em 15 mar. 2026.

SANTOS, A. N. S. dos, OLIVEIRA, L. A. de, KEHLER, G. dos S. et al. “Semear diversidade na educação”: a pedagogia de Paulo Freire como ponte da interculturalidade na educação infantil latino-americano. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 22(8), e6454. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n8-209> Acesso em 15 mar. 2026.

SANTOS, A. N. S. dos, SILVA, C. A. da, FELIPPE, J. N. de O. et al. Descolonizando saberes: a busca pela revolução contra-hegemônica da educação latino-americana no contexto contemporâneo. **Cuadernos De Educación Y Desarrollo**, 16(6), e4636. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n6-178> Acesso em 15 mar. 2026.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. S. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2014.

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

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2013.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales II: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2017.

WALSH, C. **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Durham: Duke University Press, 2019.

Contribuição dos autores

Todos os autores contribuíram igualmente para o desenvolvimento deste artigo.

Disponibilidade dos dados

Todos os conjuntos de dados relevantes para as conclusões deste estudo estão totalmente disponíveis no artigo.

Como citar este artigo (APA)

Jahnke, J. F., Silva, J. S. da, Miranda, R. O., Brito, T. A. de, Mendonça, H. de A., Vieira, L. L. F., ... Freitas, F. E. de S. (2026). PEDAGOGIAS INSURGENTES: FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS EDUCATIVAS E SABERES EM DISPUTA COMO EXPERIÊNCIAS DE INSURGÊNCIA PEDAGÓGICA EM CATHERINE WALSH E PAULO FREIRE. *Veredas Do Direito*, 23(6), e235922. <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.5922>