

Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

Colonialidade, decolonialidade e “Pedagogia da autonomia” de Paulo Freire: análise e possíveis instrumentos de análise

ANA LUIZA DE OLIVEIRA DUARTE FERREIRA ¹

OTÁVIO HERMAN ²

RESUMO

Este texto analisa as aproximações entre os debates sobre decolonialidade e as proposições de “Pedagogia da autonomia”, de Paulo Freire, organizando-se a partir dos três conceitos centrais formulados por Quijano e pelo grupo (M/C/D): colonialidade do poder, do saber e do ser. A partir deles, discute-se como as marcas coloniais ainda configuram relações sociais, hierarquias de conhecimento e modos de existência. Nessa perspectiva, a crítica freireana à “ética do mercado” e às práticas que legitimam discriminações articula-se à defesa de uma ética humanizadora, comprometida com o reconhecimento histórico e cultural dos sujeitos. Sustenta-se que esse referencial contribui para interpretar criticamente a escola e orientar transformações que promovam uma educação democrática, plural, genteficada.

Palavras-chave: decolonialidade, Paulo Freire, experiência docente.

¹ Docente do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON

² Estudante do Curso de Pedagogia no Centro Universitário Don Domênico – UNIDON



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641**ABSTRACT**

This text analyzes the connections between decolonial debates and the propositions of Paulo Freire's "Pedagogy of autonomy", organizing its discussion around three central concepts formulated by Quijano and the (M/C/D) group: the coloniality of power, coloniality of knowledge, and coloniality of being. Drawing on these notions, it examines how colonial structures continue to shape social relations, hierarchies of knowledge, and modes of existence. In this framework, Freire's critique of the "ethic of profit" and of practices that legitimize discrimination aligns with his defense of a humanizing ethic committed to the historical and cultural recognition of subjects. It argues that this framework contributes to a critical interpretation of schooling and supports transformative actions that promote a democratic, plural, and human education.

Keywords: decoloniality, Paulo Freire, teaching experience.



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641**Introdução**

A Lei 11.645/2008, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, exige que todas as escolas brasileiras contemplem, ao longo do ano letivo, conhecimentos que transcendam a narrativa eurocêntrica. Essa lei visa fomentar consciência crítica, respeito à diversidade e valorização das raízes culturais do país (BRASIL, 2008). Contudo, sua implementação demanda preparo didático ainda insuficiente, resultado do fato de que professores têm sido mais instrumentalizados do que incentivados a repensar suas visões de mundo.

Por isso este estudo visa contribuir para interpretações filosóficas e historicizantes da educação formal em nosso país. E propõe como questão-problema: Como o pensamento decolonial dialoga com a filosofia de ensino/aprendizagem de Paulo Freire? Primeiramente, parte da hipótese de que Freire, embora jamais tenha empregado tal termo, apresenta conceitos alinhados à decolonialidade, uma vez que ambos denunciam e resistem a dadas estruturas opressivas que se mantêm vigorosas mesmo após o fim formal da colonização da América.

A decolonialidade, enquanto teoria crítica, questiona a naturalização de imposições coloniais e hierárquicas, bem como o monopólio das epistemologias ocidentais e o apagamento de muitas dimensões das nossas subjetividades. De forma análoga, a filosofia freireana desafia papéis escolares estabelecidos e propõe toda uma revisão epistemológica. Assim, o diálogo entre decolonialidade e Freire permite compreender como a lógica colonial afeta grupos historicamente marginalizados no ambiente escolar, o que torna a análise dessa convergência fundamental para a formação docente, capacitando educadores a desenvolver reflexões críticas sobre suas funções sociais históricas e suas práticas cotidianas.

Considera-se também a hipótese de que ambos os eixos - decolonialidade e perspectivas freirianas - evidenciam a urgência de construir ambientes educacionais que não apenas reconheçam distinções de classe e cultura, mas que incluam e valorizem distintos grupos e o diálogo. Esses dois eixos de reflexão buscam, para além da denúncia, novas



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

formas de viver mais conectadas com o humano, promovendo conscientização, valorização da diversidade e emancipação de discentes e docentes.

Este estudo qualitativo, de caráter exploratório, baseia-se em revisão bibliográfica, contrastando decolonialidade e proposições freireanas, e buscando evidenciar pontos de aproximação. Analisa-se literatura recente sobre decolonialidade na educação - livros e artigos - e sobre *Pedagogia da autonomia*.

O conceito de decolonialidade emergiu academicamente com o grupo Modernidade/Colonialidade/ Decolonialidade (M/C/D), composto majoritariamente por pensadores latino-americanos. Identifica-se com reflexões propostas por autores que vivenciaram a descolonização africana e ficaram conhecidos como pós-coloniais - a exemplo de Franz Fanon. Contudo, trabalha com categorias próprias para analisar o colonialismo na América Latina, revelando estruturas específicas que perpetuam desigualdades econômicas, raciais e culturais. Para além, os pesquisadores que integram esse grupo identificam e firmam ainda a importância de ponderarmos sobre possibilidades de transformação social esboçadas no passado (ancestralidade) e no presente e no futuro (utopia) (Bernardino-Costa, 2018).

Note que, entre a utilização do termo “descolonizar” e “decolonizar”, Catherine Walsh optou pelo segundo, sem o “s”, influenciando os demais pesquisadores do grupo. A seu ver, o “s” implica a possibilidades de desfazermos as marcas da colonialidade na modernidade: “desarmar, des-hacer o revertir de lo colonial”. Mas “con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, insurgir, crear e incidir”. Em outras palavras, os projetos de re-existência disruptivos já estão presentes, já estão vivos, e podem e devem ser potencializados (Walsh, 2013, p.24-25).

Paulo Freire, pernambucano nascido em 1921, foi um dos mais importantes pensadores brasileiros. Inicialmente formado em Direito, dedicou-se à educação como forma de enfrentamento das desigualdades sociais, desenvolvendo método inovador de alfabetização de adultos que relacionam aprendizagem à realidade dos educandos (Haddad, 2019).

Destacou-se mundialmente com a publicação de *Pedagogia do Oprimido* (1968), livro que em geral tem sido a referência para estudos comparativos entre as concepções



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

freireanas e decoloniais. Catherine Walsh, Edgardo Lander, Eduardo Restrepo, Axel Rojas Martinez, Cheron Zanini Moretti, Telmo Adams e João Colares da Mota Neto são bons exemplos de autores que operam essas relações.

Entretanto, o presente estudo opta pelo foco em *Pedagogia da Autonomia* (1996), pois quando escreveu esse livro Freire já havia participado não apenas da experiência em Angicos-RN (onde logrou alfabetizar 300 trabalhadores rurais adultos em 40 dias) e de experiências de alfabetização no Chile, às vésperas da eleição de Salvador Allende. Ele já havia vivenciado pessoalmente a luta pela construção de países africanos como Guiné Bissau, Cabo Verde e Moçambique, após as respectivas lutas de independência. E já havia interagido com o movimento sandinista, na Nicarágua, e colaborado com a criação do Partido dos Trabalhadores, no Brasil. Na Universidade de Brasília e na secretaria da educação da prefeitura de São Paulo, atuava em importantes projetos de formação de professores (Mota Neto, 2016, p.322).

Podemos então propor que *Pedagogia do oprimido* focou sobretudo em alunas e alunos, enquanto *Pedagogia da Autonomia* destaca o papel das professoras e professores como agentes de transformação. A primeira obra demonstrava clara compreensão dos desdobramentos do colonialismo no ordenamento da realidade contemporânea em países do centro e das periferias - colonialidade. Mas é a segunda que melhor reforça e evidencia a dimensão transformadora da educação, inspirando reconhecimento e interação com perspectivas populares para projetar novas possibilidades de futuro - decolonialidade.

Um último aspecto que precisa ser sublinhado nesta introdução é que os autores supracitados, os quais se dedicaram à análise das concepções decoloniais observáveis em *Pedagogia do oprimido* mais do que à análise de *Pedagogia da autonomia*, esboçam conclusões um tanto vagas. Falam de aspectos que ligam as perspectivas freireanas à crítica ao autoritarismo, ao eurocentrismo e à desumanização de discentes e docentes. Contudo, não consideram tão explicitamente conceitos-chave do grupo (M/C/D).



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

Autores	Relação
A estadunidense radicada no Equador Catherine Walsh, no artigo <i>Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver</i> (2009).	Seria decolonial o conceito de “humanização”, pois movimento de consciência e ação crítico às estruturas dadas.
O venezuelano Edgardo Lander, no artigo <i>Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo</i> (2001).	Seria decolonial a busca, por Freire, da estruturação de uma epistemologia crítica à eurocêntrica.
Os colombianos Eduardo Restrepo e Axel Rojas Martinez, no livro <i>Inflexão decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos</i> (2010).	Seria decolonial o conceito de “oprimido”, porque tem dimensão política e também epistêmica.
Os brasileiros Cheron Zanini Moretti e Telmo Adams, no artigo <i>Pesquisa participativa e educação popular</i> (2011).	Teria relação com “epistemologias do Sul”, de Boaventura Santos, a proposta de insurgência reflexiva e organizacional contra a colonialidade.
O próprio Mota Neto.	Seria decolonial a organização e mobilização proposta por Freire para uma educação popular que passa pelo desejo de transformação e inclusão social; relação entre prática e contexto histórico-material; capacitação científica e valorização de identidades diversas.

Quadro 1: Autores que relacionaram Freire com o conceito de decolonialidade, conforme Mota Neto.

Diferente, no presente texto as ponderações de Freire são organizadas justamente a partir desses conceitos fundamentais - como colonialidade do poder, do saber e do ser -, com vistas a propor referenciais mais estruturados para novas pesquisas interessadas em formação docente. Em estudos decoloniais é comum o propósito de não “fechar” questões, e de fato esse é um risco que se corre ao propor uma síntese mais ou menos esquemática e com contornos mais ou menos claros. Entretanto, pretende-se aqui fornecer bases consistentes para que outras pesquisas investiguem e escalem docências que enxerguem além do tecnicismo hoje tão comum nas escolas brasileiras. Rompendo com a tendência das abordagens que se irmanam a esta, a contribuição a que se dedicam as páginas que se seguem, portanto, é postar-se como ponte segura, construída sobre três alicerces.

Colonialidade do poder

Segundo o pesquisador peruano Aníbal Quijano, integrante do (M/C/D), a colonialidade do poder é um elemento central do padrão mundial de poder capitalista, que,



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

mediado pelo pensamento eurocêntrico, controla tanto a economia quanto a política dos países colonizados. Mesmo após a independência formal das colônias europeias na América, muitos dos novos países continuam a moldar suas estruturas econômicas e políticas a partir de lógicas externas, especialmente europeias e norte-americanas, um tanto alheias a suas realidades e demandas específicas. Como veremos, a partir desse conceito emergem também os conceitos de colonialidade do saber e do ser, já que o poder se manifesta de forma articulada sobre a produção de conhecimento e sobre a constituição das subjetividades (Quijano, 2015).

Já Freire trabalha com a noção de “ética pequena”, “ética do mercado”, “ética do lucro”, a qual “ofende a substantividade do ser humano”, promove “a negação do homem e da mulher”, justifica nossa “minimização”, nos “imobiliza”, nos torna “sombra”. E pode ser observada de duas formas: de uma parte, faz prevalecer “interesses econômicos de determinados grupos ou classes”; de outra, se identifica com toda “manifestação discriminatória de raça e gênero” (Freire, 2011). Ora, é justamente esse tipo de reflexão que a noção decolonial fomenta: o questionamento ativo das estruturas coloniais impostas por uma elite burguesa e majoritariamente branca e masculina-cis (Quijano, 2015, p.37 e 98).

Freire critica “o mandonismo, (...) gozo irrefreável e desmedido pelo mando” (2011, p.90) e o “gozo imoral do investidor” (Idem, p.128). E, na contramão, escreve em *Pedagogia da autonomia*: “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (Idem, p.59). Propõe, logo, uma “ética humanizadora”, que considere os seres humanos de uma perspectiva contextual e historicizada (Idem, p.37) e que envolva a “superação do autoritarismo” pelo genuíno “gosto pela rebeldia” (Idem, p.27). “A rebeldia me confirma como gente”, diz (Idem, p.112).

Em *Medo e ousadia*, publicado dez anos antes de *Pedagogia da autonomia*, Freire já havia pontuado a importância de nos posicionarmos diante de toda forma de opressão, independente do lugar social que ocupamos:

Se as mulheres devem ter a principal responsabilidade em sua luta, elas têm de saber que essa luta também é nossa, isto é, daqueles homens que não aceitam a posição machista no mundo. O mesmo se dá com o racismo. Enquanto homem branco, aparentemente – porque sempre digo que não tenho muita certeza da minha branquidão –, a questão é saber se eu estou, realmente, contra o racismo de forma radical (Freire, 2000, p.198).



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

Mas o autoritarismo se manifesta não apenas em instituições ou em movimentos sociais. Ele atinge as esferas culturais, mentais e, é claro, o ensino formal. Por isso cabe aos professores não apenas discutirem política nacional, mas as próprias relações no chão da escola (Mota Neto, 2016, p.332).

No contexto escolar, a colonialidade do poder pode ser percebida como uma força que sustenta hierarquias internas, influenciando a maneira como professores se posicionam em relação aos estudantes. Essa postura frequentemente coloca o docente em um lugar de superioridade, favorecendo práticas autoritárias e reforçando a chamada educação “bancária” - conceito introduzido em *Pedagogia do oprimido*, referente ao modelo de ensino tradicional em que o aluno é tratado como um receptor passivo de conhecimento, em que a voz e a perspectiva do educando são desconsideradas (2022, p.27).

Pedro Jonatas Chaves compreende que o olhar colonizador sempre divide, sempre separa, enquanto se sobrepõe aos modos de ver e viver do colonizado. Com isso, a dimensão crítica, humanizadora e contextualizada da educação é relegada a segundo plano, enfraquecendo a possibilidade de construção coletiva do saber. Paulo Freire, no entanto, busca romper com essa lógica verticalizada de poder que coloca o professor “acima” do aluno, e sugere uma pedagogia que questiona as divisões impostas pelo poder e na qual o conhecimento se constrói de forma colaborativa (Chaves, 2024).

Em *Pedagogia da autonomia* defende-se o diálogo e a participação ativa dos alunos, promovendo uma educação que não apenas transmite conteúdo, mas que estimula o aluno a ser “arquiteto de sua própria prática cognoscitiva” (2011, p.121). Freire escreve: “Não há docência sem discência, as duas se explicam. (...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (2011, p.25).

Importante reforçar, porém, que Freire jamais defendeu a “licenciosidade”. Diferente do que o senso comum a respeito de sua obra sugere, para ele os docentes devem sim ser considerados autoridade na escola; o que ele contesta, no ambiente escolar, é o autoritarismo. Em *Pedagogia da autonomia* há a afirmação da professora, do professor como profissional responsável por manter o bom “funcionamento” das práticas de ensino-



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

aprendizagem, o que incluiria garantir disciplina e ensinar responsabilidade e senso de consequência aos educandos (Idem, p.102-104).

Aqui convém abordar então outro conceito interessante, a chamada "resistência discente", frequentemente associada à indisciplina, mas que em uma leitura decolonial pode ser interpretada como reação ao silenciamento de vozes alternativas ou apagamento cultural (Oliveira; Lucinil, 2021).

Na perspectiva dos professores, emerge a "resistência docente", que enxerga o professor também como uma vítima do sistema, ainda que também agente com potencial de reagir. Para Freire (2011, p. 93-94): “o respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação”; por isso ele afirma (2011, 65): “a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, (...) algo que faz parte dela”.

Essa luta que Freire defende é algo que ainda hoje deve ser fomentado nos processos de formação, tendo em vista que vivemos em um contexto de enfraquecimento político docente. Lúcia Oliver Martins (2012) pontua que:

O professor, um assalariado, perde algumas características de sua profissão, ou seja, perde o controle sobre a atividade do seu trabalho, bem como do seu produto. As decisões sobre o que, como, para que e para quem fazer, serão na maioria das vezes tomadas por um pequeno grupo dentro da organização hierárquica que se estabelece nesse modelo de sociedade. (...) [O professor] quase sempre não participa do momento de concepção do processo de ensino, (...) apenas executa o que os outros pensaram. Após definir o que e como deve ser ensinado, o Estado e as grandes empresas privadas a ele associadas encaminham análises do trabalho dos docentes a partir de parâmetros quantitativos e comparativos. Diante dos gráficos e números variáveis entre instituições, “o professor é levado a pensar que é autônomo. Mas não passa de uma falsa liberdade que é controlada pelos resultados (Martins, 2012, p.86).

E fato é que, desde aqueles idos da década de 1990, quando publicou *Pedagogia da autonomia*, as avaliações externas chamavam a atenção de Freire: “Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo” (2011, p.113). Ora, tanto professores quanto alunos, ao resistirem às imposições de um ensino padronizado, imposto e homogeneizador, estão exercendo uma resistência decolonial no ambiente escolar, pois enfatizam o valor de seus saberes e identidades marginalizados.



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

As proposições de Freire, diga-se de passagem, eram muito importantes naquele dado contexto, sobretudo por ter sido apresentada por um professor. Era um momento em que “abordagens crítico-reprodutivistas, sobretudo de matriz francesa, fortes na academia latino-americana dos anos 1970, enfatizavam o papel da escola na reprodução da desigualdade social, (...) quase sem oferecer perspectivas de mudança”. E, segundo Mota Neto, diferente dessa tendência Freire “destacou a força do sujeito e dos movimentos organizados na luta pela transformação da sociedade e o papel da educação nesse processo” (2016, p.331-332).

O próprio professor afirma, no final do livro aqui analisado: “dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante” (2011, p.96); “a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do status quo, porque o dominante o decreta” (Idem, p.110).

Por fim, é fundamental destacar que a perspectiva decolonial denuncia o conceito de raça, criado e instrumentalizado para subjugar populações colonizadas, estabelecendo uma hierarquia que se reflete até hoje na política, na economia e também na educação. Essa visão é compartilhada pelo já citado Quijano, que aponta para a “colonialidade do poder” como uma estrutura em que a raça opera como eixo central de controle de brancos sobre não-brancos: “Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. (...) Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” (2005, p.117-118).

Freire, por sua vez, critica a exclusão e o preconceito em suas várias formas, defendendo uma educação que celebre a diversidade. Ele vê o processo educativo como uma ferramenta que promove reconhecimento da identidade racial, fundamental para construir uma autoimagem positiva e emancipatória - porém, esse aspecto apenas será aprofundado na terceira parte deste artigo. Por ora, importante frisar que em *Pedagogia da Autonomia* Freire discute práticas de discriminação historicizando-as.

Ele diz ser fundamental que docentes estejam sempre atentos à realidade à sua volta, a realidade de seu país, mas que também se interessem pela história do Brasil, desde o período colonial. Isso porque para ele a leitura crítica de nossos processos históricos permite romper



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

com “justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude” (Freire, 2011, p.59).

Freire também enfatiza o ordenamento social de sua época como capitalista e neoliberal, e não natural. O capitalismo teria se estruturado desde a colonização da América, ganhando novas facetas neoliberais com a culminância do processo de globalização, e bem especificamente após a queda do muro de Berlim, que ocorreria 7 anos antes da publicação de *Pedagogia da autonomia*. Concomitantemente, se conformaria o que ele chama “ideologia fatalista”: um esvaziamento da capacidade de criticar o sistema e da capacidade de desejar a mudança (Idem, p.111).

Colonialidade do saber

Conforme Quijano (2005, p.133) “el patrón de poder fundado en la colonialidad implicaba también un patrón cognitivo, una nueva perspectiva de conocimiento dentro de la cual lo no-europeo era el pasado y de ese modo inferior, siempre primitivo”. A esse padrão cognitivo chamamos “colonialidade do saber”, observada tanto nos conhecimentos compartilhados e validados informalmente, pelo costume do uso, como naqueles que circulam em âmbitos universitários, e se dizem sofisticados precisos, objetivos. No contexto educacional, ela se faz perceber na hierarquia entre tipos de conhecimento, na imposição de um currículo restritivamente técnico, e na desconsideração de vivências e entendimentos locais, dos alunos ou dos próprios professores.

Em *Pedagogia da autonomia* Freire descreve uma conduta característica de muitos intelectuais brasileiros, o “pensar errado”, e podemos considerar sua descrição como ilustrativa da típica docência colonizada e colonizadora:

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória - não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo em seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal (2011, p.29).

Contudo, observando a escola como espaço complexo, Freire vê também outra postura comum aos docentes que aqui identificamos à colonialidade do saber: a defesa do projeto de atender às classes populares com uma formação escolar restrita ao treinamento. Teria se



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

tornado corrente o entendimento de que “interessa aos operários alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates ‘ideológicos’ que a nada levam” (Idem, 99); ou de que “os sonhos morreram e o válido hoje é o pragmatismo pedagógico, é o treino técnico-científico do educando” (Idem, p.123). Para Freire, ensinar resignação era, contudo, uma afronta à humanidade que nos caracteriza a todos.

Pedagogia da autonomia é um texto crítico a ambas essas posturas, caracterizadas pela limitação de nosso mais amplo potencial cognitivo. Se opõe ao “discurso da acomodação”, à “exaltação do silêncio”, ao fatalismo, à “burocratização da mente” (Idem, p.74 e 99). Então Freire, que como vimos na parte anterior deste texto propõe uma “ética humanizadora”, pautada no “gosto pela rebeldia” (Idem, p.33), sugere também uma virada epistemológica, o “pensar certo”.

Ao seu ver, diferente do “pensar errado” o pensar certo envolve produzir conhecimento com humildade e sem rigidez, quer dizer, com consciência de que os saberes se negam, deslocam, ampliam. Afinal, na escola é preciso cultivar sempre a “inquietação indagadora” (Idem, p.39).

Chaves lembra que Freire reforçava a importância de nós indivíduos desnaturalizarmos os papéis sociais; de percebermos a sociedade como uma construção humana, sempre em transformação. A educação assumiria, então, a função de desalienar as classes sociais subjugadas, instrumentalizando-as para que observem o contexto em que vivem, trabalham, aprendem e trocam, e percebam que são sistematicamente desumanizadas, coisificadas e enfraquecidas (Chaves, 2024, p.19).

Porém, como lembra Mota Neto, Freire também critica o hábito de se impor modelos prontos. Seria fundamental partir com humildade e muito respeito dos conhecimentos dos estudantes, saberes locais, histórias de vida, desafios concretos enfrentados por eles. Sua proposta para alfabetização de adultos, por exemplo, propunha primeiro promover a pesquisa do “universo temático” do grupo com o qual se trabalha, e apenas na sequência propunha a escolha de “temas geradores” e desafios de desestruturação e reestruturação silábica de palavras (2016, p.324-325).

Nesse mesmo movimento, em *Pedagogia da autonomia* Freire se afasta tanto de professores de direita como de esquerda que impõem a seus alunos as próprias concepções



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

ideais de sociedade como únicas alternativas possíveis e/ou desejáveis; os considera igualmente limitadores e, podemos dizer, coloniais. Ele pontua: “A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da história, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritárias do sonho, da utopia, da esperança” (Freire, 2011, p.71). E ainda: “rara vez percebemos a incoerência agressiva que existe entre as nossas afirmações ‘progressistas’ e o nosso estilo desastrosamente elitista de ser intelectuais” (Idem, p.107).

Mota Neto entende, de forma semelhante, que “não se pode construir uma pedagogia decolonial com educadores que atuem de modo a reproduzir o *modus operandi* da opressão. (...) Não cabe a arrogância, o elitismo e o academicismo” (2016, p.321-322).

Mota Neto também lembra que Freire foi exemplo de intelectual que viveu na fronteira entre a academia e a política institucional, e, contudo, sempre atuou junto a classes populares. Em *Pedagogia da autonomia*, ele afirma de forma contundente que sua forma de organizar ideias e argumentos parte do ponto de vista dos “condenados da Terra” (Freire, 2011, p.16) - expressão que toma emprestada do título de uma das obras mais importantes do filósofo martinicano, ligado às ditas teorias pós-coloniais, Franz Fanon (Cf. 1968). Daí, outra importante dimensão do “pensar certo”: não se limitar à teoria.

Nesse sentido, é fundamental lembrar que para Freire devemos necessariamente nos dedicar à “corporificação das [nossas] palavras pelo exemplo” (Idem, p.36). E aqui podemos igualmente apostar numa referência indireta a outra importante obra do já mencionado Fanon. *Peles negras, máscaras brancas* termina da seguinte forma: “Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!” (2008, p.191). De fato, a perspectiva de um conhecimento que vai além do mental e se concebe no tempo, no espaço e no corpo tem sido validada por diversos intelectuais ligados à decolonialidade. Um dos principais expoentes dos estudos decoloniais, Boaventura de Sousa Santos, em seu livro *O fim do império cognitivo* (2019, p.135) afirma: “As epistemologias do Sul tratam de conhecimentos que estão presentes na resistência e na luta contra a opressão ou que delas surgem, conhecimentos que são, por isso, materializados, corporizados em corpos concretos, coletivos ou individuais”.



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

Leitora e admiradora de Freire, a celebrada representante do movimento feminista negro e professora universitária bell hooks também explorou a temática do corpo e sua dimensão pedagógica. Escreveu:

As pessoas entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. [Mas] chamar a atenção para o corpo é trair o legado de repressão e negação que nos foi transmitido pelos professores que nos antecederam, em geral brancos e do sexo masculino (2017, p.253).

Para hooks o corpo é lugar de experiência e, no caso de grupos marginalizados, negar esse fato é ainda mais difícil, porque os poderes e os saberes instituídos como centrais indicam o corpo como o referencial da marginalização - a mulher e o negro e também a mulher negra são estigmatizados como biologicamente frágeis, irracionais e, portanto, incapazes de exercer comando coerente inclusive sobre suas próprias vidas. Porém, para ela - fazendo eco a Fanon - o corpo é também a evidência mais latente da dor e da luta, os quais inspiram reflexões com significativo potencial de resistência e transformação da ordem instituída e dos discursos estabelecidos - são “guias (...) para mapear novas jornadas teóricas” (Idem, p.103).

Igualmente, Freire valoriza a experiência, tanto em projetos sociais quanto na sala de aula. Em *Pedagogia da autonomia* propõe considerarmos educandos não apenas como mente a ser instruída, mas como ser completo, que pensa, mas também age e sente. E essa sugestão acaba por reforçar uma visão pedagógica humanizadora, em que os estudantes são incentivados a se reconhecerem em seu “saber de experiência” e a se afirmarem frente a um sistema que busca apagá-los (Freire, p.79).

Deve-se notar, todavia, com Mota Neto, que quando Freire fala na valorização de um “saber de experiência” não implica de forma alguma em menor preocupação com o rigor investigativo e/ou argumentativo (2016, p.328). Freire teria combinado “tarefa política, trabalho intelectual e a docência com a investigação” (Idem, p.323) de tal forma que seu exemplo nos inspira a pensar que todo professor precisa ter paixão pela produção de saber sistemático, sólido, verificável. Por isso, o rigor pode ser considerado a terceira característica fundamental do “pensar certo” de Freire.

Chaves considera que Freire “nunca supervalorizou a consciência política em detrimento da rigorosidade científica” (2024, p.19). Na verdade, para o autor de *Pedagogia da*



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

autonomia não seria possível uma formação política separada de uma formação científica, pois essa seria fundamental para garantir olhares críticos e autônomos (2011, p.25). Por outro lado, também não seria possível uma atuação profissional profícua, como professor, sem uma formação científica consistente (Idem, p.89-90).

Mas esse rigor se daria, para Freire, menos por seguir um modelo de produção de conhecimento estritamente técnico e objetivo, e mais pela possibilidade de ser contextualizado. As verdades se acomodam quando partimos de dados confiáveis, precisos, e também da percepção desses dados em seu contexto. Ou, para usar suas próprias palavras: “a inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos” (Idem, p.120).

Importante retomar, por fim, que em sua mencionada obra Sousa Santos critica o “pensamento abissal” (2019, p. 24) enquanto lógica que separa o que é considerado ciência e o que é relegado ao campo da opinião, crença ou superstição. E propõe, logo, a “ecologia de saberes” (Idem, p.28). Em outras palavras: enquanto no Ocidente, por oposição binária, os conhecimentos ditos “corretos” se estruturaram em clara oposição aos conhecimentos não-europeus, sugere que transitemos entre diversos referenciais epistêmicos.

A perspectiva decolonial de Freire se assemelha à crítica ao pensamento abissal quando não só critica o modelo eurocêntrico, mas também oferece um caminho alternativo em que os saberes “de fora” do centro hegemônico são reconhecidos e valorizados. Como dito anteriormente, Freire, ao propor a ética humanizadora, defende que o educador deve, antes de transmitir um conhecimento, respeitar e incluir os alunos; assim, ele contribui para a quebra da colonialidade no ambiente escolar.

Mota Neto pontua, pois, que em sua busca por compreender e intervir no mundo, e então gerar novas formas de compreensão do mundo, Freire, tal como o (M/C/D), mais uma vez escapa a perspectivas binárias. Ele não separa teoria e prática, nem saber popular e saber acadêmico (2016, p.325).



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641**Colonialidade do ser**

A ideia de uma colonialidade do ser foi proposta pelo porto riquenho Nelson Maldonado-Torres, também integrante do grupo (M/C/D): “A colonialidade do ser remete ao impacto da colonialidade do poder e do saber sobre a própria experiência de existência humana, configurando a negação sistemática do ser dos sujeitos colonizados” (2007, p.127).

Tal conceito se manifesta na imposição de padrões identitários e existenciais que negam as raízes culturais dos povos colonizados. O sujeito colonizado é constantemente levado a moldar sua forma de agir, viver e sentir a partir de padrões europeus, o que resulta em um verdadeiro processo de apagamento identitário. Trata-se de uma violência simbólica e prática que marginaliza o ser, destituindo-o de sua autenticidade e de sua condição plena de humanidade.

Em Freire, são profundas as reflexões sobre o que é ser humano e sobre como devemos dedicar a nossos alunos um olhar humanizador. E Mota Neto entende que ele foi revolucionário por compor um quadro de compreensão do humano muito mais complexo do que seus contemporâneos dedicados a discutir educação em nosso país. Foi pioneiro no sentido de “introduzir a cultura quando só havia economia, o ser humano quando só as estruturas falavam, a emoção quando só havia espaço para a fria razão, a religião quando esta era apenas o ópio do povo” (2016, 329). E é fato que em *Pedagogia da autonomia* Freire sugere uma prática escolar que respeite a subjetividade de cada aluna e aluno, cada professora e cada professor: “a questão da identidade cultural (...) é absolutamente fundamental na prática educativa progressista” (2011, p.42).

Freire entende que o poder colonial buscava controlar não só os corpos, mas também os sentimentos e as identidades, e que, contudo, os subalternizados lutavam contra. Em *Pedagogia da autonomia*, mais interessado na decolonialidade do que na colonialidade, ele busca sempre abordar a luta contra os limites impostos às dimensões mais complexas da nossa humanidade, daí o seguinte exemplo: “o sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco” (Idem, p.76).

Catherine Walsh, a representante do (M/C/D) mais focada em questões pedagógicas, por isso relaciona Freire com o autor que neste texto tomamos como uma referência



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

importante para o Freire de *Pedagogia da autonomia*, ainda que não tenha sido mencionado de forma explícita: Frantz Fanon. Walsh lembra que ambos pensadores se dedicaram a discutir a noção de “humanismo” (2016, p. p.319).

Fanon questionou a suposta matriz eurocêntrica do chamado “humanismo”, que ele entendia como colonial na medida em que, ao mesmo tempo em que promovia liberdades nos centros de poder, justificava a opressão de povos periféricos portadores de outros padrões de racionalidade. Ele também problematizou as condutas dos próprios colonizados que reforçavam a validação do modo de ser do colonizador, como a internalização do racismo, o sentimento de inferioridade do negro e a alienação em relação à própria identidade. Em contraposição, sugeriu a construção de um “novo humanismo”, protagonizado por sujeitos colonizados que superam a opressão e traçam percursos autênticos. Em *Condenados da Terra*, Fanon escreveu: “Decidamos não imitar a Europa e orientemos os nossos músculos e os nossos cérebros numa nova direção. Procuremos inventar o homem total que a Europa foi incapaz de fazer triunfar” (1961, p.334)

Em *Pedagogia de autonomia* Freire critica fortemente o que chama de “educadores pragmáticos neoliberais”, que atuariam conforme a já referida “ética de mercado”, em que os seres humanos são tratados como instrumentos de eficiência, com identidades padronizadas. Esses professores e professoras também concederiam foco às dimensões racionais dos processos educativos e justificariam a limitação de suas práticas com um pragmatismo supostamente neutro mas claramente conformista. Por assim se caracterizarem, Freire os considera “anti-humanistas” (2011, p.140), e pondera: “Jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista” (Idem, p.142).

Educados ao longo de todos os anos escolares dessa maneira, muitos de nós acabam por internalizar a opressão, por auto restringir a expressão de nossas próprias subjetividades. Freire observa que a liberdade contemporânea não é mais cerceada por reis, senhores feudais ou colonizadores, mas por esse poder invisível, que vive em cada um de nós, e que ele denomina “burocratização da mente” (Idem, p.111). Daí pode-se supor que, embora Freire responsabilize os docentes não os culpa - estamos todos imersos nessa estrutura que exige nossa adaptação e coíbe nossas esperanças.



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

Em contraste, a “ética humanizada” de Freire coloca o ser humano - alunos e docentes - no centro da prática educativa. A seu ver, o educador deve atentar para o educando enquanto sujeito integral: composto de aspectos físicos, morais, intelectuais, estéticos, amorosos (Idem, p.113). E conferir lugar especial em sua prática à escuta, à solidariedade, à responsabilidade, ao compromisso (Idem, p.126).

O humanismo de Freire considera também que somos seres em “inacabamento”, “inconclusão” (Idem, p.108). O humano, segundo ele, é essencialmente livre, rebelde e capaz de decisão, ruptura e transgressão (Idem, p.141). Por isso uma educação que se orienta pela ética humanista promove a reinvenção de si e dos outros. (Idem, p.91-93 e 105). O educador humanista lida com “gente, com sonhos, utopias, desejos, frustrações, intenções, esperanças” (Idem, p.141), compreendendo que cada pessoa possui contexto, história e potencial para transformação.

Enquanto a “ética de mercado” padroniza, submete e transforma a educação em um processo desumanizado, a “ética humana” permite a construção de um “mundo genteficado” (Idem, p.125), no qual a diversidade de pensamentos, valores e culturas é acolhida. Para Freire, não escutar é desumanizar; o silenciado é “um isto ou aquilo, destratável ou desprezível”. Por outro lado, o olhar humanizador, que exige abertura ao diferente, ao exótico, ao estranho, entende o outro como riqueza (Idem, p.118).

Considerações Finais

O presente texto buscou demonstrar que embora Paulo Freire não tenha mencionado formalmente a decolonialidade, sua filosofia educacional promove valores que se alinham com a luta contra as estruturas coloniais e apontam para uma prática docente que valorize a democracia, a pluralidade e a resistência cultural.

O conceito de colonialidade do poder, trabalhado por Aníbal Quijano, representante do grupo (M/C/D), explica como as estruturas coloniais continuam a organizar o mundo mesmo após as independências dos países latino-americanos. A partir dele, surgem também a colonialidade do saber e a colonialidade do ser, que apontam para a dominação exercida sobre a produção do conhecimento e sobre subjetividades. E Freire, em *Pedagogia da autonomia*,



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

traz uma perspectiva semelhante quando critica a “ética do lucro”, que legitima práticas de discriminação e autoritarismo, defendendo, em oposição, uma ética humanizadora que reconheça o valor histórico e contextual dos sujeitos e combata qualquer forma de opressão.

No campo educacional, essa lógica colonial se expressa na educação bancária, em que o professor se coloca como autoridade absoluta e o aluno como receptor passivo. Freire propõe superar essa relação vertical por meio do diálogo, da rebeldia crítica e da valorização da resistência — tanto discente quanto docente. Essa resistência, em chave decolonial, não deve ser lida como indisciplina, mas como reação legítima às tentativas de silenciamento e homogeneização. Assim, professores e alunos tornam-se agentes de transformação ao reivindicar seus direitos, suas identidades e seus saberes.

Já a colonialidade do saber, explorada também por Quijano, e do ser, por Maldonado-Torres, reforça hierarquias que desvalorizam conhecimentos e culturas não europeias, impondo padrões de pensamento e existência que marginalizam setores populares. Contra isso, Freire defende em *Pedagogia da autonomia* o “pensar certo”, fundado na humildade, na experiência, no rigor e na valorização das vozes locais. Sua pedagogia propõe reconhecer o educando como ser integral — que é mente, corpo e vivência — e construir coletivamente o conhecimento a partir do diálogo. Em sintonia com pensadores como Fanon e hooks, Freire defende uma educação emancipatória e humanizadora, capaz de romper com a lógica colonial e construir novas teorias, práticas, discursos e relações.

Diferente de outras análises de *Pedagogia da autonomia*, as quais buscam perceber a dimensão decolonial das propostas de Freire, este texto deu ênfase a esses três conceitos célebres no contexto acadêmico de afirmação da importância da decolonialidade: colonialidade do poder, do saber e do ser. E, assim, buscou validar a importância que pensadores ligados ao (M/C/D) concedem à definição de conceitos-metáforas para pensar nossa realidade atual, analisar propostas de intervenção e sugerir outras. Freire também foi um apaixonado por terminologias, tanto concebendo quanto criticando-as. Assim, acredita-se que as relações aqui estabelecidas, de forma focada, tenham aventado questionamentos disruptivos, mas também permitido ao leitor visualizar de forma clara bases para que possa estruturar novas investigações.



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

De forma mais objetiva, afinal, a hipótese de que a pedagogia freireana e a decolonialidade dialogam e se reforçam mutuamente nos sugere pontos de partida para estudos de caso sobre práticas educacionais no Brasil de hoje. Também estabelece bons vértices de reflexão para pesquisas-ação que relembrem práticas positivas, inspirem caminhos para novas vivências educacionais e que promovam diversidade e resistência na educação formal.

Referências

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. São Paulo: Autêntica Editora, 2018.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir nos currículos escolares a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1 (11 de mar. 2008).

CHAVES, Pedro Jônatas. **Didática, decolonialidade e epistemologias do Sul**: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário. Curitiba: CRV, 2021.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Lisboa: Ulisseia, 1961.

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

FERREIRA, T. S. F. **Decolonialidade e educação: repensando as relações de poder no ambiente escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia da UFPE. Caruaru, Setembro de 2023.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: az e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

HADDAD, Sérgio. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 2019.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo, Martins Fontes, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, 2007.

MARTINS, P. L. O. **Conteúdos escolares: a quem competem a seleção e organização**. In: VEIGA, I. P. A. *Repensando a Didática*. Campinas: Papirus, 2012. p. 75-91.



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

MOTA NETO, J. C. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**. Curitiba, CRV, 2016.

OLIVEIRA, E. S. & LUCINIL, M. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Boletim Historiar**, vol. 08, n. 01, Jan./Mar. 2021, p. 97-115.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. São Paulo: CLACSO, 2005. p. 116-142.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

