

Educação decolonial em uma sociedade líquida: fronteiras culturais, epistemológicas e sociais, e suas colisões no contexto educacional

Raimundo Washington dos Santos

UNEB-BA Campus II – Universidade do Estado da Bahia | admwashingtonsantos@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0009-0008-7402-4845>

Resumo: Este artigo de revisão bibliográfica analisa a relação entre educação decolonial e sociedade líquida, destacando como fronteiras culturais, epistemológicas e sociais se entrelaçam e entram em conflito no contexto educacional contemporâneo. A sociedade líquida, conceito de Zygmunt Bauman, é marcada pela fluidez das relações e pela constante mutação das identidades, desafiando as práticas pedagógicas tradicionais. A educação decolonial, por outro lado, propõe a ruptura com estruturas de poder e a desestabilização de epistemologias hegemônicas que excluem saberes não ocidentais. Ao revisitar autores como Paulo Freire, bell hooks e outros, o artigo investiga como suas abordagens contribuem para repensar o ensino, promovendo a valorização da diversidade epistêmica. Argumenta-se que, mesmo em um cenário instável, a educação decolonial pode abrir caminhos para a emancipação e a reinvenção do espaço educativo.

Palavras-chave: educação decolonial, sociedade líquida, colisões epistemológicas

Abstract: This bibliographic review article analyzes the relationship between decolonial education and liquid society, emphasizing how cultural, epistemological, and social boundaries intertwine and come into conflict within the contemporary educational context. Liquid society, a concept developed by Zygmunt Bauman, is characterized by the fluidity of relationships and the constant transformation of identities, which presents significant challenges for conventional pedagogical practices. Decolonial education, in turn, proposes to question power structures and destabilize hegemonic epistemologies that marginalize non-Western knowledge. By revisiting the contributions of authors such as Paulo Freire, bell hooks, and others, the article examines how these perspectives can contribute to rethinking teaching from a pluralistic logic. It is argued that, despite the instability, decolonial education offers possibilities for emancipation and the reconfiguration of the educational space.

Keywords: decolonial education, liquid Society, epistemological collisions

1 Introdução

A educação atual, como prática social atravessada por disputas de poder, está no centro dos debates sobre resistência e emancipação. No cenário da globalização e da modernidade líquida (Bauman, 2021), as fronteiras culturais, sociais e epistemológicas se tornam instáveis e tensionadas. Essa fluidez escancara a limitação dos modelos educacionais tradicionais frente a uma realidade em constante mudança.

Instituições educacionais fundadas em paradigmas rígidos e hierárquicos enfrentam uma crise de autoridade e relevância (Giddens, 2002). A fragmentação das identidades e a efemeridade das relações sociais exigem a reformulação das práticas pedagógicas, com foco na valorização da diversidade e da pluralidade cultural. Como observa Mbembe (2017), a necropolítica e a exclusão epistemológica ainda marginalizam saberes não ocidentais, reproduzindo lógicas coloniais dentro das escolas.

Nesse cenário, a educação decolonial surge como proposta crítica e transformadora. Freire (2019) e bell hooks (2017) defendem uma pedagogia que valorize os saberes marginalizados, promovendo consciência crítica e emancipação. Quijano (2005) complementa ao criticar a colonialidade do saber, que impõe o eurocentrismo como única matriz legítima de conhecimento.

Essa crítica se amplia com Spivak (1988), ao questionar se os subalternos podem realmente falar dentro das estruturas coloniais. Anzaldúa (1987), por sua vez, propõe o reconhecimento das identidades híbridas e das fronteiras culturais como forma de resistência, ampliando o escopo da educação decolonial.

Para Mignolo (2018), a proposta decolonial não se resume à inclusão de conteúdos alternativos, mas exige mudar as estruturas de poder que operam no campo educacional. Walsh (2018) reforça a importância da interculturalidade crítica para romper hierarquias epistêmicas e construir práticas mais inclusivas. Autores como Saviani (2007) e Gadotti (2003) destacam ainda a necessidade de uma educação popular alinhada com a realidade sociocultural dos educandos.

Este artigo analisa como a educação decolonial pode responder aos desafios da sociedade líquida. Por meio de uma revisão crítica da literatura, investigam-se as potências e os limites dessa abordagem, com foco nas colisões culturais, epistemológicas e sociais que atravessam o contexto educacional contemporâneo.

A análise está dividida em quatro partes: a primeira contextualiza a sociedade líquida e seus impactos na educação; a segunda apresenta os fundamentos teóricos da educação decolonial; a terceira discute as colisões que emergem na prática escolar; e a última reflete sobre as possibilidades e restrições dessa proposta em meio à instabilidade contemporânea.

Com isso, este estudo busca não apenas refletir sobre os desafios do presente, mas também abrir caminhos para uma educação mais plural, justa e libertadora.

2 Metodologia

Este artigo constitui uma revisão bibliográfica crítica, com enfoque teórico e exploratório. Foram analisadas obras e artigos científicos de autores clássicos e contemporâneos que tratam da relação entre educação decolonial e sociedade líquida, com ênfase em produções decoloniais latino-americanas e epistemologias críticas.

A seleção das fontes considerou a relevância teórica no campo da educação, abrangendo autores como Freire (2019), Bauman (2021), Mignolo (2007), bell hooks (2017), entre outros. A análise se deu a partir do cruzamento de categorias como colonialidade, fluidez social, diversidade epistêmica e práticas pedagógicas transformadoras.

3 A Sociedade Líquida e seus Desafios Educacionais

Zygmunt Bauman (2021) descreve a modernidade líquida como um processo de instabilidade e fluidez nas relações sociais, econômicas e culturais. Nesse cenário, as formas sociais se tornam voláteis e sujeitas a rápidas transformações. Como resume o autor (2021, p. 3), “na liquidez, as formas sociais não podem manter sua forma por muito tempo e estão propensas a se transformar rapidamente.

Esse contexto impõe um paradoxo à educação: embora seu propósito seja preparar sujeitos para lidar com mudanças, ela mesma segue presa a estruturas rígidas, resistentes à transformação. A sociedade líquida, assim, desafia os modelos pedagógicos tradicionais e exige uma reconfiguração profunda do currículo e das práticas docentes frente à imprevisibilidade do mundo contemporâneo.

3.1 Impactos da Sociedade Líquida no Campo Educacional

A sociedade líquida transforma profundamente o papel das instituições educacionais, que enfrentam uma crise de relevância diante das demandas por flexibilidade e adaptabilidade. Bauman (2021) observa que a educação moderna foi concebida para contextos estáveis, mas hoje essas práticas se mostram ultrapassadas frente à mutabilidade da realidade social.

Diante disso, a educação precisa superar a lógica da estabilidade e adotar uma postura crítica, inovadora e reflexiva, permitindo que os educandos não apenas se adaptem às mudanças, mas também questionem as estruturas de poder que as sustentam. Nessa linha, a pedagogia crítica de Freire (2019) é uma chave importante para resistir à mercantilização do ensino e fomentar a formação de sujeitos autônomos e transformadores.

3.2 A Crise de Permanência no Ensino

A rápida caducidade do conhecimento, característica central da sociedade líquida, evidencia a inadequação de currículos rígidos e práticas pedagógicas enrijecidas. Nesse contexto, torna-se urgente estimular uma educação voltada ao pensamento crítico, à criatividade e à autonomia intelectual. Como resposta, Santos (2006) propõe a noção de ecologia de saberes, que articula conhecimentos científicos com os tradicionais e populares. Concordo com essa perspectiva: integrar epistemologias diversas ao currículo é essencial para que a educação dialogue com a complexidade do mundo atual.

3.3 Desafios Contemporâneos e a Necessidade de Reformulação Educacional

A pluralidade de identidades e culturas que caracteriza a sociedade líquida desestabiliza narrativas únicas e impõe uma revisão profunda das práticas educacionais dominantes. Na minha visão, a educação precisa romper com lógicas homogêneas e hierárquicas, adotando a diversidade epistêmica e cultural como eixo central do processo pedagógico.

Autoras como Spivak (1988) e Anzaldúa (1987) reforçam a importância de legitimar as vozes historicamente marginalizadas nos espaços escolares. Compartilho dessa perspectiva e defendo que, para construir uma educação democrática e emancipadora, é necessário transformar não apenas os conteúdos, mas também as estruturas pedagógicas que silenciam saberes plurais. Só assim será possível criar um projeto educativo que respeite as diferenças e promova justiça social.

4. Educação Decolonial: Fundamentos e Perspectivas

4.1 Educação Decolonial e seus Fundamentos

A educação decolonial é uma abordagem que confronta as estruturas de poder herdadas do colonialismo, especialmente no campo do conhecimento. **Como explica Mignolo (2007), a colonialidade do saber impôs o conhecimento ocidental como norma universal**, excluindo epistemologias indígenas, africanas e populares. Essa crítica exige uma transformação que vá além da simples inclusão de conteúdos alternativos.

Embora se apresente como um processo político e emancipador, questiono a capacidade da educação decolonial de romper efetivamente com estruturas hegemônicas que ainda moldam instituições educacionais com base em paradigmas eurocêntricos. Como afirmou Freire (1970), a educação é um ato de liberdade — mas para que essa liberdade se realize, os próprios educadores precisam rever suas práticas e desconstruir preconceitos arraigados.

Hall (1997) contribui ao destacar que as identidades culturais são historicamente construídas e fluídas. No entanto, as práticas educacionais costumam ignorar essa fluidez, preferindo narrativas fixas que reforçam uma visão homogênea de cultura. Assim, a educação decolonial precisa ir além do reconhecimento da diversidade e desafiar as estruturas de poder que legitimam apenas alguns saberes em detrimento de outros.

Spivak (1988) levanta uma pergunta crucial: os subalternos podem realmente falar? Para que suas vozes sejam escutadas, é preciso reformular profundamente as estruturas pedagógicas. Contudo, percebo que essa mudança é frequentemente vista como uma ameaça pelas próprias instituições que deveriam promovê-la. Assim, a inclusão de saberes marginalizados corre o risco de se tornar apenas simbólica, sem provocar redistribuição real de poder.

4.2 A Educação Decolonial na Prática

Colocar a educação decolonial em prática exige mais do que revisar o currículo: demanda reorganizar as relações de poder dentro das instituições educacionais. **Mignolo (2007) enfatiza que esse processo deve capacitar os educandos a questionar estruturas coloniais do saber**, promovendo um aprendizado crítico e libertador. Iniciativas como as Escolas Indígenas no Brasil e a Universidade Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), na

Colômbia, representam avanços significativos, ainda que enfrentem barreiras estruturais. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) oferece um marco legal importante, mas sua efetivação segue limitada pela escassez de recursos e pela persistência de visões que hierarquizam o saber ocidental.

A UAIIN ilustra a valorização das culturas indígenas no ensino superior, mas enfrenta o desafio de conciliar a preservação das tradições com as exigências de um mundo globalizado. Esse tensionamento revela um dos principais dilemas da educação decolonial: como articular epistemologias locais em um cenário ainda marcado pela colonialidade?

Santos (2014) propõe a **ecologia de saberes** como estratégia para lidar com esses dilemas, defendendo o diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento. Essa proposta busca promover uma justiça cognitiva capaz de questionar a hegemonia epistêmica ocidental. Compartilho dessa ideia, embora reconheça que, na prática, esses diálogos ainda ocorram sob mediação de estruturas que favorecem o saber dominante, relegando os saberes tradicionais a papéis secundários.

5. Resultados - Colisões Epistemológicas, Culturais e Sociais no Contexto Educacional

Esta seção apresenta os resultados e análises da pesquisa bibliográfica, evidenciando como a implementação da educação decolonial em uma sociedade líquida impõe desafios complexos. As colisões aqui descritas se manifestam entre epistemologias, culturas e desigualdades sociais. Esses choques decorrem tanto do confronto entre o conhecimento ocidental dominante e os saberes subalternos quanto da convivência de múltiplas identidades culturais e da reprodução de desigualdades no espaço escolar.

5.1 As Colisões Epistemológicas

Nesta subseção apresentam-se os resultados e análises referentes às colisões epistemológicas, evidenciando como a hegemonia ocidental impacta o espaço educacional. As epistemologias ocidentais, baseadas na racionalidade cartesiana e no ideal de universalidade, frequentemente se impõem como superiores, relegando outros saberes à marginalidade.

Mignolo (2007, p. 84) observa que a **colonialidade do saber mantém uma hierarquização epistemológica**, marginalizando saberes indígenas, africanos e tradicionais.

Essa exclusão aparece nas práticas pedagógicas, que muitas vezes reduzem conhecimentos não ocidentais a elementos folclóricos ou decorativos, em vez de reconhecê-los como epistemologias completas e legítimas.

Na sociedade líquida — fluida, fragmentada e hiperconectada — essas tensões tornam-se ainda mais visíveis. A velocidade da informação e a convivência de múltiplas culturas desafiam a centralidade do saber ocidental e abrem espaço para novas formas de conhecimento.

No entanto, como alerta Spivak (1988, p. 271), “para que as vozes subalternas sejam realmente ouvidas, é necessário não apenas incluir suas perspectivas, mas também

transformar as estruturas pedagógicas que determinam quem tem o direito de falar e ser validado.”

Isso levanta a questão: como as escolas podem promover um diálogo real entre epistemologias sem repetir a mesma lógica colonial? Na prática, muitos projetos de “inclusão” tratam os saberes alternativos como complementares, sem alterar o currículo base que sustenta a hegemonia epistêmica.

5.2 As Colisões Culturais

Nesta subseção apresentam-se os resultados e análises sobre as colisões culturais, evidenciando como a sociedade líquida intensifica os contatos interculturais, mas também gera conflitos no espaço escolar. Anzaldúa (1987) chama esses lugares de zonas de fronteira, onde emergem identidades híbridas: “as zonas de fronteira representam espaços de resistência e transformação, mas também de conflito, onde culturas dominantes e marginalizadas entram em choque.”

Esses espaços geram oportunidades de aprendizagem, mas também evidenciam os limites de um sistema educacional que ainda valoriza narrativas homogêneas e invisibiliza vivências plurais. bell hooks (1994, p. 72) reforça que “as práticas pedagógicas devem reconhecer e valorizar as múltiplas identidades culturais dos educandos, criando espaços de aprendizado inclusivos e emancipadores.”

Compartilho dessa ideia, mas observo que muitos docentes ainda não se sentem preparados para lidar com essa diversidade. Sem formação crítica, a abordagem da diferença nas escolas acaba sendo superficial e reforça práticas excludentes.

5.3 As Colisões Sociais

Nesta subseção apresentam-se os resultados e análises sobre as colisões sociais, mostrando como as desigualdades impactam diretamente a educação e dificultam a implementação de propostas decoloniais. Mbembe (2017), em *Crítica da Razão Negra*, recorre ao conceito de necropolítica para demonstrar como o poder decide quem vive, quem morre — e também quais saberes são preservados ou apagados. Para o autor, “a necropolítica não apenas marginaliza vidas humanas, mas também exclui saberes e epistemologias que não servem aos interesses das estruturas hegemônicas” (Mbembe, 2017, p. 134).

Esse cenário aparece na forma como certas populações têm menos acesso à educação de qualidade e como seus saberes são sistematicamente desvalorizados. A colonialidade do ser, segundo Torres (2007), aprofunda essa exclusão ao desumanizar sujeitos e comunidades marginalizadas: “a descolonização não se limita às estruturas educacionais; ela exige a reconstrução das subjetividades marginalizadas e a revalorização de suas identidades” (Torres, 2007, p. 45).

Compartilho dessa visão. Entendo que uma educação decolonial precisa ir além do currículo e incorporar ações concretas para enfrentar as desigualdades. Isso envolve políticas afirmativas, mudanças na formação docente e um compromisso com a leitura crítica das injustiças sociais.

5.4 Potenciais Transformadores e Limitações

Nesta subseção apresentam-se os resultados e análises sobre os potenciais transformadores e as limitações da educação decolonial, considerando as barreiras institucionais e políticas que emergem na prática. Apesar dos avanços, a educação decolonial enfrenta barreiras reais. Hernández (2015, p. 138) afirma que “a resistência institucional à inclusão de saberes alternativos no currículo é alimentada pela falta de preparação dos educadores e pela ausência de recursos.”

Observo que essa resistência é mais do que técnica — é política. Muitas instituições veem a pedagogia decolonial como ameaça e preferem manter o status quo. Frantz Fanon (1961, p. 210) já dizia em *Os Condenados da Terra* que “a descolonização é, acima de tudo, um processo de libertação da mente colonizada e de reconstrução das estruturas sociais.” Entendo que o maior obstáculo não está na teoria, mas na criação de condições reais de aplicação. Isso inclui políticas públicas, financiamento adequado e formação crítica para docentes. Sem essas mudanças estruturais, o poder transformador da educação decolonial continua limitado.

Mesmo assim, as colisões analisadas neste capítulo revelam brechas de reinvenção pedagógica. Cabe às instituições assumir esse papel e promover uma educação que valorize a diversidade epistêmica e combata desigualdades na prática, não apenas no discurso.

6. Discussão - Educação Decolonial na Sociedade Líquida: Possibilidades e Limitações

6.1 Desafios da Educação Decolonial na Sociedade Líquida

Nesta subseção apresentam-se os resultados e análises referentes aos principais desafios enfrentados pela educação decolonial em uma sociedade líquida, marcada pela instabilidade social, identitária e institucional.

Bauman (2021) descreve essa condição como um estado no qual “as formas sociais não podem manter sua forma por muito tempo e estão propensas a se transformar rapidamente” (p. 15). Tal volatilidade dificulta a consolidação da educação decolonial, que depende de transformações estruturais profundas e da desconstrução de hierarquias epistêmicas.

A lógica de mercado intensifica esse problema. Santos (2007, p. 59) observa que “a mercantilização da educação tende a privilegiar uma pedagogia voltada para o mercado, em detrimento de uma educação crítica e libertadora”, evidenciando como o neoliberalismo subordina o compromisso pedagógico à lógica mercadológica e limita o avanço de propostas decoloniais.

Mbembe (2017, p. 45) reforça que descolonizar a educação exige revisar profundamente quais vidas e saberes são validados, enfatizando que “descolonizar a educação implica reavaliar quais formas de vida e saber são legitimadas no currículo.” Além disso, o uso crescente de tecnologias digitais apresenta desafios adicionais. Castells (2018, p. 112) alerta que a digitalização tende a reproduzir uma lógica de consumo superficial, na qual “o ensino digital frequentemente mantém uma lógica de consumo rápido de informações, em vez de promover reflexões críticas profundas.” Essa superficialidade

contraria os princípios da educação decolonial, que valorizam profundidade, diálogo e saberes contextualizados.

6.2 Possibilidades de Emancipação e Resistência

Nesta subseção apresentam-se os resultados e análises sobre as possibilidades de emancipação e resistência no campo educacional, evidenciando como a perspectiva decolonial abre brechas para práticas pedagógicas críticas e transformadoras.

Apesar dos desafios, a educação decolonial favorece práticas emancipatórias e insurgentes. Freire (2019, p. 92) ressalta que “a prática do diálogo é essencial para a construção de uma educação mais inclusiva e crítica.”

Tal diálogo possibilita que educadores e educandos questionem as estruturas de poder e co-constroam alternativas pedagógicas. Bell Hooks (2017, p. 85) destaca que criar espaços inclusivos, nos quais identidades marginalizadas sejam reconhecidas e valorizadas, é fundamental para desafiar a hegemonia escolar. Esses espaços configuram-se como zonas de resistência — embora sua efetivação dependa da disposição institucional de romper com estruturas hierárquicas.

Butler (2004, p. 92) acrescenta que a educação deve constituir-se em um espaço onde as identidades possam ser performadas e questionadas criticamente, desafiando normas impostas. Já Bhabha (1994, p. 56) observa que a negociação das identidades híbridas pode promover resistência às narrativas dominantes, desde que o currículo esteja atento à complexidade dessas subjetividades.

Assim, as práticas decoloniais, mesmo em contextos adversos, revelam-se como caminhos viáveis para fortalecer a emancipação e a resistência no espaço escolar.

6.3 Limitações da Abordagem Decolonial

Nesta subseção apresentam-se os resultados e análises sobre as limitações enfrentadas pela abordagem decolonial, evidenciando como estruturas históricas e sociais continuam a restringir seu alcance.

Embora potente, a proposta decolonial encontra limites concretos. Quijano (2000, p. 98) aponta que “a colonialidade do poder continua a moldar as estruturas educacionais, impedindo a inclusão efetiva de saberes não ocidentais”, mantendo assim epistemologias subalternas em posição de invisibilidade.

Maldonado-Torres (2007, p. 121) acrescenta que o neoliberalismo reforça desigualdades sociais e epistêmicas, afirmando que “o neoliberalismo contraria os princípios da educação decolonial ao intensificar a exclusão.” Em outras palavras, a escola frequentemente segue como espaço de reprodução de privilégios, mesmo quando adota discursos de diversidade. Collins (2002, p. 112) lembra que a luta por justiça epistêmica deve considerar as múltiplas formas de opressão interseccionadas. Estou alinhado com essa reflexão e observo que a fragmentação dos movimentos sociais na atualidade dificulta a construção de ações coletivas mais amplas. Superar tais limitações exige um diálogo constante entre educadores, estudantes e comunidades, de modo a respeitar diferenças sem perder de vista a necessária transformação institucional.

6.4 Reflexões e Propostas Futuras

Nesta subseção apresentam-se os resultados e análises que apontam reflexões e propostas para o fortalecimento da educação decolonial em uma sociedade líquida.

Frente a todos esses dilemas, torna-se urgente repensar estratégias capazes de viabilizar a efetividade da educação decolonial. Freire (2019, p. 92) lembra que “o diálogo é a base para qualquer transformação educacional.” Tal diálogo deve ir além da teoria e manifestar-se nas práticas pedagógicas cotidianas. Castro (2014, p. 76) argumenta que a educação precisa reconhecer os múltiplos pontos de vista presentes nas cosmologias indígenas, construindo uma ecologia de saberes que integre pluralidade sem reduções. Bell Hooks (2017, p. 78) acrescenta que “a educação transgressiva exige uma mudança radical nas práticas pedagógicas, colocando a diversidade cultural no centro do processo de ensino-aprendizagem.” Tal transformação requer políticas públicas comprometidas com a inclusão efetiva e o enfrentamento da lógica neoliberal. Santos (2007, p. 61) reforça que “valorizar escolas públicas e saberes locais é essencial para uma educação mais democrática e justa.” Coloca-se, assim, o desafio de transformar a escola em um espaço de resistência, no qual a diversidade epistêmica seja princípio estruturante, e não exceção. Em uma sociedade líquida, essa tarefa é complexa, mas revela-se urgente e inadiável.

7. Considerações finais

Nesta seção apresentam-se os resultados e análises finais, sintetizando as contribuições e desafios da educação decolonial em meio à instabilidade da sociedade líquida.

Construir uma educação decolonial nesse contexto não é apenas um desafio teórico — trata-se de um imperativo ético, político e civilizatório. Em uma realidade na qual identidades e instituições estão em constante transformação, mostra-se insustentável manter modelos pedagógicos baseados na rigidez curricular e na supremacia de saberes eurocentrados, que silenciam vozes, apagam histórias e invisibilizam subjetividades.

Este artigo reafirma que a educação decolonial não pode ser reduzida à inclusão simbólica de conteúdos alternativos. Ela exige ruptura com estruturas de poder, questionamento das hierarquias epistêmicas e ressignificação do próprio ato de ensinar e aprender. Valorizar saberes indígenas, africanos, populares e outros historicamente marginalizados não é concessão, mas reparação histórica. As colisões epistemológicas, culturais e sociais discutidas ao longo do estudo evidenciam que a escola não é um espaço neutro. É um território de disputa, no qual se decide quais corpos importam, quais vozes são ouvidas e quais saberes são legitimados. É justamente nesse campo de tensões que a educação decolonial deve fincar suas raízes. Mesmo diante das resistências institucionais e dos efeitos sufocantes do neoliberalismo, experiências pedagógicas insurgentes têm florescido. Quando há compromisso efetivo com a justiça cognitiva, o diálogo entre saberes e a transformação concreta da realidade, a escola deixa de ser reprodutora de desigualdades para se tornar um espaço de reinvenção social. Romper com a neutralidade, desconstruir o universalismo excludente e construir pertencimentos plurais não são tarefas opcionais, mas exigências inadiáveis do nosso tempo. A educação decolonial constitui, portanto, um projeto coletivo de emancipação.

Conclui-se que repensar a escola, o currículo e a formação docente sob a ótica decolonial é um ato de resistência à lógica da exclusão. É também a afirmação de um futuro no qual a diversidade epistêmica se configure como base, e não como exceção. O que está em jogo não é apenas ensinar, mas libertar; não apenas informar, mas transformar; não apenas reproduzir, mas revolucionar.

8. REFERÊNCIAS

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The new mestiza*. Aunt Lute Books.
- Bauman, Z. (2021). *Modernidade líquida* (C. A. Medeiros, Trad., 2ª ed.). Zahar. (Obra original publicada em 2000).
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura* (M. Ávila, Trad.). Editora UFMG. (Obra original publicada em 1994).
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade* (R. Aguiar, Trad.). Civilização Brasileira. (Obra original publicada em 1990).
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Paidós.
- Castells, M. (2018). *A sociedade em rede* (K. H. S. P. Macedo, Trad., 11ª ed.). Paz e Terra. (Obra original publicada em 1996).
- Castro, E. V. de. (2014). *Metafísicas canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural*. Cosac Naify.
- Chauí, M. (2000). *Convite à filosofia* (13ª ed.). Ática.
- Collins, P. H. (2019). *Pensamento feminista negro: Conhecimento, consciência e a política do empoderamento* (V. R. Mesquita, Trad.). Boitempo. (Obra original publicada em 1990).
- Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe* (H. R. Candiani, Trad.). Boitempo. (Obra original publicada em 1981).
- Fanon, F. (2002). *Os condenados da terra* (A. P. Filho, Trad.). Civilização Brasileira. (Obra original publicada em 1961).
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido* (65ª ed.). Paz e Terra. (Obra original publicada em 1970).
- Gadotti, M. (2003). *Pedagogia da prática* (6ª ed.). Cortez.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade* (P. Dentzien, Trad.). Zahar.
- Giroux, H. (2001). *Teoria e resistência em educação: Uma pedagogia para a oposição* (M. J. F. da Silva, Trad.). Vozes.
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing post-colonial studies and the paradigm of political-economy: Transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1). <https://journals.ucsc.edu/index.php/tsq/article/view/1692>
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (T. T. da Silva, Trad.). DPeA. (Obra original publicada em 1997).
- Hernández, M. (2015). *Educação intercultural: Políticas e práticas pedagógicas*. Cortez.
- hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (A. L. de Oliveira, Trad.). WMF Martins Fontes. (Obra original publicada em 1994).
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Lorde, A. (2009). *I am your sister: Collected and unpublished writings of Audre Lorde*. Oxford University Press.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre a colonialidade do ser: Contribuições ao desenvolvimento de um conceito. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 127–147. <https://journals.openedition.org/rccs/1283>
- Mbembe, A. (2017). *Crítica da razão negra* (M. Lança, Trad.). N-1 Edições. (Obra original publicada em 2013).
- Mignolo, W. (2007). *Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar* (E. Lorenzetti, Trad.). Editora UFMG. (Obra original publicada em 2000).
- Mignolo, W. (2018). *The politics of decolonial investigations*. Duke University Press.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 107–130). CLACSO.
- Santos, B. de S. (2006). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política* (2ª ed.). Cortez.
- Santos, B. de S. (2007). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. Cortez.
- Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Paradigm Publishers.
- Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?* (S. R. G. Almeida, Trad.). Editora UFMG. (Obra original publicada em 1988).
- Thiong'o, N. W. (2021). *Descolonizar a mente: A política da linguagem na literatura africana* (S. M. Felix, Trad.). Perspectiva. (Obra original publicada em 1986).
- Walsh, C. (2018). *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: Insurgências, resistências e (re)existências*. Autêntica.