

EDUCAÇÃO, COLONIALIDADE DO SABER E JUSTIÇA COGNITIVA: RELEXÃO CRÍTICA DA PRÁXIS HISTÓRICA — AMÉRICA LATINA E CARIBE

EDUCATION, COLONIALITY OF KNOWLEDGE AND COGNITIVE JUSTICE: A
CRITICAL REFLECTION ON HISTORICAL PRAXIS — LATIN AMERICA AND THE
CARIBBEAN

EDUCACIÓN, COLONIALIDAD DEL CONOCIMIENTO Y JUSTICIA COGNITIVA:
UNA REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA PRAXIS HISTÓRICA — AMÉRICA LATINA
Y EL CARIBE

Péricles Afonseca de Oliveira¹, Everaldo dos Santos Mendes², Fernanda Teixeira de Barros Neta³

DOI: 10.54899/dcs.v23i86.4395

Recibido: 23/12/2025 | Aceptado: 20/01/2026 | Publicación en línea: 29/01/2026.

RESUMO

Neste estudo, analisamos a colonialidade do saber na educação latino-americana e caribenha, a partir de uma reflexão crítica da práxis histórica. No percurso teórico-metodológico, elegemos a pesquisa qualitativa de impostação bibliográfica. Por colonialidade do saber compreendemos um mecanismo estrutural que sustenta hierarquias epistemológicas e contribui para a deslegitimação e para o apagamento dos saberes populares historicamente produzidos por grupos socialmente subalternizados. No seio da América Latina e do Caribe, a reflexão crítica da práxis histórica desenvolvida na presente investigação desvelou que a colonialidade do saber — europeu e norte-americano — culminou nos seguintes fenômenos, materializados em atos políticos de Estado, currículos e processos de formação e de atuação de docentes: [i] sujeitos subalternos; [ii] epistemicídio; [iii] apagamento da diversidade cultural, social e religiosa. Partindo da experiência do povo latino-americano e caribenho, constitui *coditio sine qua non* para uma educação libertadora e inclusiva a valorização da pluralidade epistemológica, sem negar a importância da ciência. No século XXI, urge sob a égide da instituição escolar — considerado o seu projeto político-pedagógico — a responsabilidade de problematizar a colonialidade do saber e de pensar o impensado do modo tradicional de conceber e de fazer educação, incabível na contemporaneidade.

Palavras-chave: Epistemicídio. Necropolítica. Sujeito Subalterno. Cultura. Diversidade.

¹ MBA em Logística Empresarial, Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Macaé, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: periclestrade@gmail.com

² Doutor em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC - MINAS), Universidade de Coimbra (UC), Doutor em Teologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC - RIO), Universidade de Lisboa (UL), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: mendes.sefaradi@unifap.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0245-4167>

³ Doutora em Psicologia, Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá, Amapá, Brasil. E-mail: fernandatbn@gmail.com

ABSTRACT

In this study, we analyze the coloniality of knowledge in Latin American and Caribbean education, based on a critical reflection on historical praxis. Our theoretical and methodological approach is based on qualitative research with a bibliographical framework. By coloniality of knowledge, we understand a structural mechanism that sustains epistemological hierarchies and contributes to the delegitimization and erasure of popular knowledge historically produced by socially subalternized groups. Within Latin America and the Caribbean, the critical reflection on historical praxis developed in this investigation revealed that the coloniality of knowledge—European and North American—culminated in the following phenomena, materialized in political acts of the State, curricula, and teacher training and performance processes: [i] subaltern subjects; [ii] epistemicide; [iii] erasure of cultural, social, and religious diversity. Based on the experience of the Latin American and Caribbean people, valuing epistemological plurality, without denying the importance of science, constitutes a *conditio sine qua non* for a liberating and inclusive education. In the 21st century, under the aegis of the school institution—considering its political-pedagogical project—there is an urgent responsibility to problematize the coloniality of knowledge and to think about the unthinkable in the traditional way of conceiving and doing education, which is unacceptable in contemporary times.

Keywords: Epistemicide. Necropolitics. Subaltern Subject. Culture. Diversity.

RESUMEN

En este estudio, analizamos la colonialidad del conocimiento en la educación latinoamericana y caribeña, a partir de una reflexión crítica sobre la praxis histórica. Nuestro enfoque teórico y metodológico se basa en una investigación cualitativa con un marco bibliográfico. Por colonialidad del conocimiento, entendemos un mecanismo estructural que sustenta las jerarquías epistemológicas y contribuye a la deslegitimación y el borrado del conocimiento popular producido históricamente por grupos socialmente subalternizados. En América Latina y el Caribe, la reflexión crítica sobre la praxis histórica desarrollada en esta investigación reveló que la colonialidad del conocimiento —europeo y norteamericano— culminó en los siguientes fenómenos, materializados en actos políticos del Estado, currículos y procesos de formación y desempeño docente: [i] sujetos subalternos; [ii] epistemicidio; [iii] borrado de la diversidad cultural, social y religiosa. Desde la experiencia de los pueblos latinoamericanos y caribeños, valorar la pluralidad epistemológica, sin negar la importancia de la ciencia, constituye una condición *sine qua non* para una educación liberadora e inclusiva. En el siglo XXI, bajo la égida de la institución escolar —considerando su proyecto político-pedagógico—, existe la urgente responsabilidad de problematizar la colonialidad del conocimiento y reflexionar sobre lo impensable en la forma tradicional de concebir y hacer educación, lo cual resulta inaceptable en la época contemporánea.

Palabras clave: Epistemicidio. Necropolítica. Sujeto subalterno. Cultura. Diversidad.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

É a América Latina a região das veias abertas. Desde o descobrimento até os nossos dias, tudo se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal tem-se acumulado e se acumula até hoje nos distantes centros de poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas, ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos. O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar têm sido sucessivamente determinados, de fora, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo. A cada um dá-se uma função, sempre em benefício do desenvolvimento da metrópole estrangeira do momento [...] (Galeano, 2001, p. 14).

Historicamente, a educação — enquanto prática social historicamente situada — constitui-se em um espaço privilegiado de produção, circulação e legitimação de conhecimentos. Não obstante, longe de se apresentar como um campo neutro, o processo educativo encontra-se profundamente atravessado por relações de poder que se expressam nas dimensões culturais, políticas e epistemológicas da sociedade. Desde a consolidação da modernidade ocidental, determinados modos de conhecer foram elevados à condição de universais, científicos e legítimos, enquanto outros — por estarem vinculados às culturas populares, às tradições orais e às experiências comunitárias — foram sistematicamente inferiorizados, silenciados, desconsiderados e apagados.

No final da década de 1990, constituiu-se o Grupo Modernidade/Colonialidade — MC, formado por intelectuais latino-americanos, o qual iniciou um movimento epistemológico essencial para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina e no Caribe no desvelar do século XXI: “[...] a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de *giro decolonial*” (Ballestrin, 2013, p. 89). Nas diferentes dimensões da vida pessoal e coletiva, tais discussões atestam o quanto há uma permanência da colonialidade global. Os diversos pensadores do referido grupo — Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Mignolo *etc.* — trouxeram para o debate as marcas das colonialidades: poder, saber e ser.

De acordo do Quijano (2005, p. 117), “[...] a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista” — associada à necropolítica: poder político de ditar quem pode viver e quem deve morrer (Mbembe, 2018). No século XXI, tal perspectiva permite compreender que — mesmo após o fim formal do colonialismo — persistem hierarquias epistemológicas que regulam quais conhecimentos são reconhecidos como válidos e quais são relegados à marginalidade, especialmente no campo educacional. No contexto escolar, a colonialidade do saber manifesta-se de forma recorrente na organização dos currículos,

nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas que tendem a privilegiar epistemologias de matriz eurocêntrica, frequentemente dissociadas das realidades socioculturais de estudantes latino-americanos e caribenhos.

Na América Latina e no Caribe — a região dos pães partidos e não compartilhados (Mendes, 2020; 2022) —, observamos que essa lógica contribui, exponencialmente, para o distanciamento entre escola e comunidade, compromete o sentido formativo da educação e reforça desigualdades históricas ao desconsiderar os saberes construídos nos territórios populares. Podemos dizer que a marginalização desses conhecimentos ultrapassa o âmbito pedagógico e assume contornos éticos e políticos. Trata-se, evidentemente, do fenômeno que o filósofo sul-africano Mogobe Bernard Ramose chamou de epistemicídio: “[...] o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados [...]” (Ramose, 2011, p. 4). Para Boaventura de Sousa Santos, “a destruição de conhecimentos próprios de povos colonizados” (Santos, 2010, p. 31). Na verdade, a negação epistemológica implica também a negação simbólica de sujeitos, culturas e identidades coletivas. Não nos resta dúvida, portanto, de que essa dinâmica opressora reforça relações assimétricas de poder e limita as possibilidades de uma educação libertadora (Dussel, 1995; Freire, 2018; Martín-Baró, 2017).

No século XXI, urge a necessidade de uma reflexão — “[...] radical, rigorosa e de conjunto [...]” (Saviani, 1980, p. 27) — dos caminhos possíveis para a justiça cognitiva, compreendida como o reconhecimento da pluralidade epistemológica e da legitimidade de diferentes modos de conhecer, interpretar e produzir saberes. No caso concreto da América Latina e do Caribe, essa perspectiva implica *re-pensar* o currículo, as práticas pedagógicas e a formação docente, de modo a promover o diálogo entre conhecimentos científicos e populares, sem hierarquizações excludentes. Neste estudo, analisamos a colonialidade do saber no terreno da educação latino-americana e caribenha, a partir de uma reflexão crítica da práxis histórica, como propõe Gutiérrez (2000). No percurso teórico-metodológico, ocorreu-nos a ideia de elegermos a pesquisa qualitativa de impostação bibliográfica.

BASE TEÓRICO-CONCEITUAL

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as

três precedentes [...] (Delors, 2003, p. 89-90).

Neste estudo, a discussão apresentada pode ser aprofundada ao se compreender que a colonialidade do saber não opera apenas como um legado histórico do colonialismo, mas como um mecanismo estrutural e persistente que continua a organizar o que é reconhecido como conhecimento legítimo na Modernidade. Ao questionar a suposta neutralidade do conhecimento científico moderno, as teorias críticas evidenciaram que a ciência ocidental foi construída a partir de contextos específicos de poder, os quais se universalizaram como parâmetro único de verdade. Nesse sentido, Walsh (2009, p. 15) diz que “a colonialidade estrutura e organiza hierarquias raciais, culturais e epistêmicas”. Na América Latina e no Caribe, percebemos o conhecimento um instrumento de dominação simbólica, porque naturaliza desigualdades e silencia epistemologias que emergem fora do eixo eurocêntrico.

No campo educacional, essa lógica se materializa de forma contundente por meio de currículos padronizados, que privilegiam conteúdos e narrativas alinhadas à racionalidade ocidental moderna. Sobre os estudos de currículo, temos que considerá-lo como um campo discursivo e cultural, onde se desenrolam relações de saber-poder-subjetivação, que forjam modos de subjetividades que definem o que é considerado válido. Portanto, o currículo é uma prática ativa de produção de significados e um campo de disputas. Nas práticas pedagógicas da América Latina e do Caribe, ao se desconsiderar os saberes produzidos nas periferias, nos territórios populares e nas experiências comunitárias, a escola acaba por reforçar desigualdades históricas e sociais. Como aponta Arroyo (2013), “ao ignorar os saberes produzidos nos territórios populares, a escola reforça mecanismos históricos de exclusão social” (Arroyo, 2013, p. 27), afastando-se de sua função social emancipadora e contribuindo para a reprodução das hierarquias sociais existentes.

Partindo da experiência do povo latino-americano e caribenho, a compreensão da cultura como um espaço neutro ou meramente simbólico também é questionada nesse debate. Para Williams (2000), “a cultura é um campo de lutas, no qual se confrontam projetos hegemônicos e contra-hegemônicos” (Williams, 2000, p. 10), o que implica reconhecer que os conhecimentos populares não são resíduos do passado ou expressões folclóricas, mas formas legítimas de produção de sentido e resistência às epistemologias dominantes. Nesse contexto, a valorização desses saberes assume um papel político fundamental, pois desafia a hegemonia cultural e epistemológica que sustenta a colonialidade do saber.

Na pena de Paulo Freire, a pedagogia crítica aprofunda essa reflexão ao romper com

qualquer hierarquização entre saberes. Partindo da afirmação de que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (Freire, 1996, p. 68), Paulo Freire propõe uma concepção de educação baseada no diálogo, no reconhecimento da experiência vivida dos educandos e na construção coletiva do conhecimento. Trata-se de uma perspectiva pedagógica libertadora que desloca o educador da posição de detentor exclusivo do saber e reconhece os estudantes como sujeitos históricos, detentores de saberes socialmente construídos.

Nesse horizonte teórico-prático, a justiça cognitiva emerge como uma alternativa concreta à monocultura do saber científico moderno. Partindo de uma ecologia de saberes, Boaventura de Sousa Santos defende um diálogo horizontal entre diferentes epistemologias, no qual nenhum conhecimento se sobreponha de forma absoluta aos demais (Santos, 2010). Trata-se, portanto, do ato de reconhecer que todo saber possui limites e potencialidades e que a democratização do conhecimento é condição indispensável para a promoção da justiça social. Assim, ampliar o debate sobre colonialidade do saber, educação e cultura implica assumir um compromisso ético e político com a pluralidade epistemológica e com a construção de práticas educativas verdadeiramente emancipatórias.

A Colonialidade do Saber e o Epistemicídio

Racismo, xenofobia e discriminação injusta têm gerado escravidão quando seres humanos são trazidos, vendidos, mantidos como posse e marcados a ferro por outros seres humanos, seus companheiros, como se fossem nada além de burros de carga. Criaram a Ku Klux Klan e os linchamentos no sul segregado dos Estados Unidos. Deram origem ao Holocausto na Alemanha e a outros na Armênia e em Ruanda; à limpeza étnica nos Bálcãs e ao terror do *apartheid*; e ao que estamos vendo no Sudão, onde tem havido uma espiral de represálias levando a contrarrepresálias, as quais, por sua vez, a outras represálias [...] (Tutu, 2012, p. 69).

É sabido que a colonialidade do saber se refere à permanência das estruturas coloniais na organização e validação do conhecimento. Nas reflexões de Quijano (2005), a Modernidade instituiu uma hierarquia epistemológica que associa racionalidade, ciência e progresso à Europa, relegando outros saberes à condição de atraso ou irracionalidade. É sabido ainda que nessa ideia, diversos foram os saberes ditos científicos que se ancoraram — e continuaram a produzir essa hierarquização. Na Academia Brasileira de Letras — ABL, só, e somente só, em julho de 2025 uma mulher negra cruzou a soleira da porta: a escritora Ana Maria Gonçalves! Trata-se de um fenômeno que revela o quanto os saberes escritos por mulheres — e mais ainda, por mulheres negras — ficaram relegadas a saberes menores, menos científicos que não correspondiam a uma

certa ordem do discurso.

Na tecitura do epistemicídio, identificamos os fios da negação sistemática dos conhecimentos produzidos por mulheres, povos indígenas, comunidades negras, camponesas e periféricas latino-americanas e caribenhas. Partindo de uma análise sobre a relação intrínseca entre conhecimento e poder, Boaventura de Sousa Santos reflete que “não haverá justiça social global sem justiça cognitiva global” (Santos, 2010, p. 53). Por diversas razões, movimentos engajados em trazer à tona o debate da colonialidade do saber e do epistemicídio podem ser vistos a partir das discussões do MC. No ensaio “Pode o subalterno falar?” [*Can the Subaltern Speak?*, 1985], Gayatri Chakravorty Spivak observa que

[...] é impossível para os intelectuais franceses contemporâneos imaginar o tipo de Poder e Desejo que habitaria o sujeito inominado do Outro da Europa. Não é apenas o fato de que tudo o que leem — crítico ou não — esteja aprisionado no debate sobre a produção desse Outro, apoiando ou criticando a constituição do Sujeito como sendo a Europa" (Spivak, 2010, p. 45-46).

No escrito de Gayatri Spivak, explicita-se uma crítica contundente a Gilles Deleuze e Michel Foucault — no que tange à filiação pós-estruturalista e desconstrucionista — e uma autocrítica às investigações subalternas, por meio da reflexão sobre a prática discursiva do intelectual pós-colonial. No ensaio em tela, observamos a categoria “sujeito subalterno”: o sujeito cuja voz não pode ser ouvida (Spivak, 2010).

Na América Latina e no Caribe, uma das formas de expressão do epistemicídio imbricada nas práticas pedagógicas pode ser vista na ausência de referências bibliográficas de autoras e autores locais, regionais e nacionais, nas políticas públicas em educação e na ausência ou na abordagem superficial dos saberes populares nos currículos escolares, frequentemente reduzidos a expressões folclóricas descontextualizadas e fetichizadas. Na escola, essa prática contribui para a desvalorização identitária dos estudantes, para o enfraquecimento de suas referências culturais e para a construção da ideia de que há um sistema organizador hierárquico no qual somos sempre o outro.

[...] Mas cada um dos outros é um *eu* também, sujeito como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão *lá* e eu estou só *aqui*, pode realmente separá-los e distingui-los de mim. Posso conceber os outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo indivíduo, como o Outro, outro ou outrem em relação a *mim*. Ou então como um grupo social concreto ao qual *nós* não pertencemos. Este grupo, por sua vez, pode estar contido numa sociedade: as mulheres para os homens, os ricos para os pobres, os loucos para os “normais”. Ou pode ser exterior a ela, uma outra sociedade que, dependendo do caso, será próxima ou longínqua:

seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral e histórico, ou desconhecidos, estrangeiros cuja língua e costumes não compreendo, tão estrangeiros que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos a uma mesma espécie [...] (Todorov, 2010, p. 3-4).

Neste excerto, explicita-se: nós não somos o padrão, não somos a norma — abstrata e universal, supostamente — de onde criou-se a noção de “ponto zero”.

Educação, Cultura e Justiça Cognitiva

Shiv Visvanathan cunhou o termo “justiça cognitiva” para enfatizar a destrutividade da colonialidade de saber e poder do mundo ocidental hegemônico sobre os países em desenvolvimento e de cultura não ocidental. Na concepção de Shiv Visvanathan, todas as formas de conhecimento devem ser reconhecidas. Pensando desse modo, a justiça cognitiva parte do pressuposto de que não existe uma única forma legítima de produzir e validar conhecimentos, mas uma pluralidade de epistemologias historicamente construídas em contextos sociais, culturais e políticos distintos (Visvanathan, 1997). No que-fazer pedagógico, essa perspectiva abarca as emocionalidades e os afetos dentro do processo de produção de conhecimento que foram — intencionalmente — excluídos. Guerreiro Arias (2010) ensina que a sensibilidade caminha lado a lado com a razão, mas o pensamento moderno cartesiano e colonial as separou. Para tanto, recorre ao termo *corazonar* como uma resposta à dicotomia criada. Nas palavras de Santo Júnior e Neira (2023), “corazonar é a reintegração, é recolocar a dimensão afetiva numa condição de igualdade em relação à razão” (p. 10).

Nesse sentido, reconhecer a diversidade de modos de conhecer implica questionar a hierarquização epistêmica que privilegia o conhecimento científico moderno em detrimento de outras racionalidades. Na perspectiva de Sen (2011), o desenvolvimento humano deve considerar não apenas indicadores econômicos, mas também as capacidades culturais e sociais dos sujeitos, o que envolve o acesso equitativo à produção, circulação e reconhecimento do conhecimento, entendido como bem social fundamental.

No campo educacional, compreender a cultura como elemento constitutivo do processo formativo revela-se indispensável para a construção de práticas pedagógicas socialmente referenciadas. Hall (2003) afirma que “as identidades são formadas no interior das representações culturais” (Hall, 2003, p. 13), o que evidencia o papel central da escola na legitimação ou no silenciamento de narrativas, saberes e experiências sociais. Quando a instituição escolar ignora

as culturas dos grupos populares, contribui para processos de negação identitária e para o enfraquecimento do vínculo entre escola e comunidade.

Nesse contexto, a valorização dos conhecimentos populares no espaço escolar assume caráter estratégico para a promoção da justiça cognitiva. Ao reconhecer esses saberes como legítimos, a escola fortalece o sentimento de pertencimento, a autoestima e a participação crítica dos estudantes, ampliando as possibilidades de uma educação comprometida não apenas com a transmissão de conteúdo, mas com a formação integral e emancipatória dos sujeitos. Bem como, promove rupturas no ciclo da colonialidade do ser, na constituição das subjetividades. Assim, educação, cultura e justiça cognitiva constituem dimensões indissociáveis de um projeto educacional democrático.

EDUCAÇÃO, SABERES POPULARES E INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Estaria Deus no coração dos que rasgam o corpo do inocente mestre Bellido? Estaria Ele no corpo dos engenheiros que estão matando “La Esmeralda”? No coração da autoridade que tirou de seus donos aquele milharal onde, em cada colheita, brincava a Virgem com seu Filhinho? Não me faça chorar, padrezinho. Eu também ando como morto. Seu Demétrio tem Deus, na *Kurku* está Deus, cantando; em seu Bruno Deus peleja com o demônio. Mas para mim não há consolo, de ninguém (Arguedas, 1968, p. 405).⁴

Na instituição escolar, pensamos — e defendemos — que deve-se valorizar o conhecimento vivencial, a cultura local e a ancestralidade, integrando-os ao currículo formal para tornar o aprendizado significativo. Partindo das reflexões de Paulo Freire, concebemos o ambiente escolar como um espaço inclusivo, dialógico e emancipador. Destarte, reconhecemos os sujeitos cognoscentes como detentores de saberes próprios.

Povos, Currículo e Exclusão Epistemológica

Superioridade? Inferioridade?
Por que simplesmente não tentar sensibilizar o outro, sentir o outro, revelar-me no outro?
Não conquistei minha liberdade justamente para edificar o mundo do Ti?
Ao fim deste trabalho, gostaríamos que as pessoas sintam, como nós, a dimensão aberta da consciência.

⁴ ¿Había Dios en el pecho de los que rompieron el cuerpo del inocente maestro Bellido? ¿Dios está en el cuerpo de los ingenieros que están matando “La Esmeralda”? ¿De señor autoridad que quitó a sus dueños ese maizal donde jugaba la Virgen con su Hijito, cada cosecha? No me hagas llorar, padrecito. Yo también como muerto ando. Don Demetrio tiene Dios, en la *Kurku* está Dios, cantando; en don Bruno pelea Dios con el demonio; para mí no hay consuelo, de nadie (Arguedas, 1968, p. 405). [Tradução livre].

Minha última prece:

Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! (Fanon, 2008, p. 191).

Historicamente, é sabido que o currículo escolar — estruturado a partir de referenciais eurocêtricos — reflete relações de poder que definem quais conhecimentos são considerados válidos e dignos de ensino. Michael Apple observa que “o currículo nunca é neutro; ele reflete relações de poder” (Apple, 2006, p. 46). Destarte, resulta de disputas políticas, culturais e ideológicas. No caso concreto da América Latina e do Caribe, identificamos que essa lógica curricular tende a privilegiar conhecimentos associados à cultura dominante, marginalizando, invisibilizando e apagando os saberes produzidos por grupos populares. No planejamento político-pedagógico, observamos uma seleção criteriosa de documentos e um recorte dos conteúdos dignos de serem ensinados na instituição escolar.

No currículo, a exclusão epistemológica presente contribui para a reprodução das desigualdades sociais e culturais, uma vez que desconsidera as experiências, as linguagens e as formas de conhecimento dos estudantes oriundos de contextos historicamente subalternizados. Façamos o exercício de observar os livros didáticos e todo o material de apoio escolar; analisemos as gravuras, as figuras, a expografia das feiras escolares e, por fim, a questão da diversidade cultural, social e religiosa, sob a estrita observância das “Leis nº 10.639/2003” e “Lei nº 11.645/2008”, que tornam obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e da História e Cultura dos Povos Indígenas nas instituições escolares. Perguntamo-nos, então: na escola, podemos ouvir a voz de sujeitos subalternos latino-americanos e caribenhos?

Tomaz Tadeu da Silva reflete que o currículo — em qualquer circunstância — deve estar relacionado com a realidade. Trata-se de um processo de racionalização de resultados educacionais meticulosamente medido (Silva, 2009).

Portanto, o currículo carrega uma carga ideológica:

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saber, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar “por que” esses conhecimentos e não “aqueles” devem ser selecionados. Na teoria do currículo são importantes duas perguntas: “o quê?” ou “o que eles ou elas devem ser?” ou “o que eles ou elas devem se tornar?” (Silva, 2009, p. 15).

Neste excerto, explicita-se: no modo tradicional de conceber e de fazer educação das elites europeias e norte-americanas, apenas determinados conhecimentos possuem valor científico-

pedagógico, reforçando o distanciamento entre a escola e a realidade cultural, social e religiosa — fenômeno que compromete a possibilidade de uma educação transformadora.

Práxis Pedagógica, Formação Docente e Diálogo de Saberes

[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por uma leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto [...] (Freire, 2011, p. 19-20).

No século XXI, a superação da colonialidade do saber no ambiente escolar exige práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, na escuta e no reconhecimento da diversidade epistemológica. Freire (1996) defende que o educador deve partir da realidade concreta dos educandos, reconhecendo seus saberes como ponto de partida para a construção do conhecimento. Na práxis pedagógica, essa perspectiva rompe com a concepção bancária da educação e valoriza o processo dialógico como elemento central da prática pedagógica, reafirmando que os conhecimentos circulam por meio das práticas culturais.

Destarte, experiências educativas que incorporam saberes comunitários, práticas culturais locais e conhecimentos tradicionais revelam potencial para tornar o ensino mais significativo, contextualizado e crítico. Efetivamente, ao promover o diálogo entre saberes científicos e populares, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade e intervir de forma consciente em seu contexto social.

Na América Latina e no Caribe, a formação docente constitui um dos pilares centrais para a promoção da justiça cognitiva no espaço escolar. Henry Giroux afirma que “os professores devem atuar como intelectuais críticos” (Giroux, 1997, p. 162), capazes de questionar as estruturas que produzem desigualdades educacionais e culturais. Nessa perspectiva, o que-fazer docente exige uma formação que vá além do domínio técnico dos conteúdos, incorporando reflexões éticas, políticas e epistemológicas.

Nesse sentido, pensamos que a formação inicial e continuada de docentes deve contemplar debates sobre diversidade cultural, colonialidade do saber e epistemologias plurais, possibilitando aos docentes reconhecer e valorizar os conhecimentos produzidos fora do cânone científico tradicional. Portanto, tal compromisso ético-pedagógico é fundamental para que a escola se torne um espaço de inclusão, diálogo e construção coletiva de saberes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste estudo, a análise teórica desenvolvida evidencia que a colonialidade do saber permanece como um dos principais desafios em educação e contemporaneidade, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento dos saberes populares. Na América Latina e no Caribe, a exclusão epistemológica observada no currículo, na formação de docentes e nas práticas pedagógicas compromete a função social da escola e limita seu potencial emancipador, reforçando desigualdades históricas e culturais.

Destarte, os autores analisados convergem ao afirmar que a valorização da diversidade epistemológica constitui elemento central para a construção de práticas educativas mais democráticas e inclusivas. Neste contexto, a justiça cognitiva emerge como princípio orientador para a reorganização curricular e pedagógica, ao propor o reconhecimento da pluralidade de saberes e o diálogo entre diferentes formas de conhecimento. Não obstante, a efetivação dessa perspectiva enfrenta resistências estruturais, sobretudo em sistemas educacionais marcados por avaliações padronizadas, currículos rigidamente prescritos e políticas educacionais orientadas por lógicas meritocráticas. De fato, esses fatores dificultam a incorporação dos saberes populares e reforçam a hegemonia do conhecimento científico moderno como único parâmetro de legitimidade.

Por fim, os resultados indicam, contudo, que a integração dos saberes populares não implica a negação do conhecimento científico, mas a construção de relações mais horizontais entre epistemologias distintas, conforme propõe a ecologia de saberes. No cenário latino-americano e caribenho, essa articulação amplia as possibilidades educativas e contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes e socialmente comprometidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos meses, o presidente Trump mobilizou uma força militar imponente no Caribe para ameaçar a Venezuela. Até recentemente, o presidente utilizava essa força — um porta-aviões, pelo menos sete outros navios de guerra, dezenas de aeronaves e 15 mil soldados americanos — para ataques ilegais contra pequenas embarcações que, segundo ele, transportavam drogas. No sábado, Trump intensificou drasticamente sua campanha ao capturar o presidente Nicolás Maduro da Venezuela, em uma operação que ele chamou de "ataque em larga escala" contra o país (**The New York Times**, 3 de janeiro de 2026).⁵

⁵ Over the past few months, President Trump has deployed an imposing military force in the Caribbean to threaten Venezuela. Until recently, the president used that force — an aircraft carrier, at least seven other warships, scores of

Povos em tempos sombrios (Arendt, 1987)! Na América Latina e no Caribe, a colonialidade do saber permanece como um elemento estruturante das desigualdades educacionais e culturais, operando de forma contínua na organização dos currículos, nas práticas pedagógicas e nos processos de formação docente. No século XXI, o sistema educacional — insistindo na teimosia de hierarquizar epistemologias e legitimar prioritariamente o conhecimento científico de matriz eurocêntrica — contribui efetivamente para a desvalorização dos saberes populares e para o enfraquecimento das identidades culturais de grupos historicamente subalternizados.

Nesta investigação, a discussão teórica permitiu compreender que o epistemicídio não se manifesta apenas pela exclusão explícita de determinados saberes, mas também por meio de sua abordagem superficial, descontextualizada ou folclorizada no espaço escolar. Do ponto de vista político-pedagógico, essa dinâmica compromete o papel social da educação enquanto prática emancipadora e reforça relações assimétricas de poder no campo do conhecimento, afastando a escola das realidades sociais e culturais dos estudantes. No contexto latino-americano e caribenho, a justiça cognitiva emerge como um horizonte ético, político e pedagógico indispensável para a construção de uma educação democrática. O reconhecimento da pluralidade epistemológica — aliado à promoção do diálogo entre conhecimentos científicos e populares — amplia as possibilidades formativas e contribui para práticas educativas mais inclusivas, críticas e socialmente referenciadas. Evidentemente, essa perspectiva não implica a negação da ciência moderna, mas a problematização de sua hegemonia excludente e a abertura para relações mais horizontais entre diferentes formas de conhecimento.

No século XXI, a valorização dos conhecimentos populares — articulada à revisão crítica dos currículos, à adoção de práticas pedagógicas dialógicas e ao fortalecimento de uma formação docente comprometida com a diversidade social, cultural e religiosa — revela-se essencial para o enfrentamento da colonialidade do saber no cenário educacional latino-americano e caribenho. Na América Latina e no Caribe, esse movimento reclama para si mudanças estruturais e culturais, capazes de transformar a escola em um espaço de reconhecimento, participação e produção coletiva do conhecimento, orientado pela equidade, justiça social e emancipação de sujeitos cognoscentes. Para fins de considerações finais, citemos: “educar implica uma dimensão

aircraft and 15,000 U.S. troops — for illegal attacks on small boats that he claimed were ferrying drugs. On Saturday, Mr. Trump dramatically escalated his campaign by capturing President Nicolás Maduro of Venezuela as part of what he called “a large scale strike” against the country (**The New York Times**, jan. 3, 2026). [Tradução livre].

radicalmente ética e política” (Santos, 2004, p. 46).

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARENDT, Hannah. **Homens e tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ARGUEDAS, José María. **Todas las sangres**: novela. 2. ed. Buenos Aires: Losada S.A., 1968.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2013.

BALLESTRIN, Luciana. A América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 3 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 3 jan. 2026.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir** — Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: CNPq/IBICT/UNESCO, 1998.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. Trad. Georges I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 1995.

EDITORIAL BOARD, The. Trump’s Attack on Venezuela Is Illegal and Unwise. **The New York Times**. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2026/01/03/opinion/venezuela-attack-trump-us.html>>. Acesso em: 3 jan. 2026.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Trad. Galeno de Freitas. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar el sentido de las epistamologías dominantes desde las sabidurías insurgentes para construir otros de la existência. **Calle 14**: Revista de investigación en el campo del arte. Vol. 04, nº 05, p. 80-94, 2023.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teologia da libertação**: perspectivas. Trad. Yvone Maria de Campos da Silva e Marcos Marcionilo. São Paulo: Loyola, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Crítica e libertação na psicologia**: estudos psicossociais. Trad. Fernando Lacerda Júnior. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1, 2020.

MENDES, Everaldo dos Santos. **O Estado em Edith Stein**: uma reflexão onto-teológico-política da “comunidade estatal” na contemporaneidade. 614 f. Tese [Doutorado em Teologia]. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MENDES, Everaldo dos Santos. **Estado, pessoa e comunidade**: análise antropológica, filosófica e psicológica em Edith Stein — confronto e integração com Ignacio Martín-Baró. 216 f. Tese [Doutorado em Psicologia]. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Revista Internacional de Ciências Sociais, n. 153, p. 107-130, 2005.

RAMOSE, Mogobe Bernard. **Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana**. Trad. Dirce Eleonora Nigro Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. Disponível em: <http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Márcia M. C. (Org.). **Projeto Pedagógico UCS Licenciaturas**: formação comum. Caxias do Sul, RS: Educus, 2004.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes dos & NEIRA, Marcos Garcia. Conhecimentos, afetos e justiça cognitiva no currículo cultural de educação física. **Movimento**. Vol. 29, p. 01-17, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo.

Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América:** a questão do outro. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

TUTU, Desmond. **Deus não é cristão e outras provocações.** Trad. Lilian Jenkino. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2012.

VISVANATHAN, Shiv. **A carnival for science:** essays on science, technology and development. Oxford: Oxford University Press, 1997.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder. **Educação & Sociedade**. Vol. 30, n. 106, p. 11-28, 2009.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura.** São Paulo: Zahar, 2000.