

COLONIALIDADE DO SABER NAS PRÁTICAS DOCENTES: uma reflexão a partir da crítica ao pensamento moderno-colonial

COLONIALITY OF KNOWLEDGE IN TEACHING PRACTICES: a reflection based on criticism of modern-colonial thought

Filipe Vinícius Cabral Neri

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5385-8112>

Bacharel em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda - pelo Centro Universitário de Maceió (UNIMA), Brasil.

E-mail: filiperexxar@gmail.com

Mônica Cristiane Cabral Neri

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4249-8201>

Graduada em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Brasil.

E-mail: monelipe2@gmail.com

Edivanio Duarte de Souza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7461-828X>

Doutor em Ciências da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil.

Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba (PPGCI/UFPB), Brasil.

Docente do curso de Biblioteconomia e do Programa Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Brasil.

E-mail: edivanio.duarte@ichca.ufal.br

RESUMO: O colonialismo histórico deixou heranças em diversos setores sociais que perpetuam práticas marcadas por colonialidades de toda ordem, notadamente nas esferas do saber. Assim, este artigo tem por objetivo fazer uma reflexão teórico-discursiva sobre prática docente, particularmente, no que concerne aos seus fundamentos epistemológicos, procurando demonstrar que estes possuem raízes nos processos de colonialismo e de colonialidade, sendo por eles condicionados e conduzidos. Para tanto, realiza-se, metodologicamente, uma revisão narrativa de literatura, buscando uma perspectiva mais geral sobre o assunto. É possível observar, por meio das contribuições de diferentes autorias, que a herança colonial está profundamente marcada no processo educativo e na prática docente, manifestando-se de diferentes formas e, especialmente, nos diferentes tipos de colonialidade: ser, saber e poder. Conclui-se que uma compreensão consciente desses aspectos auxilia não apenas a entender a prática docente no passado, mas também como esta ocorre no presente, vislumbrando alternativas críticas, que considerem as condições complexas de conhecimento e da prática docente, orientadas à justiça epistêmica.

PALAVRAS-CHAVE: geopolítica do conhecimento; colonialidade do saber; prática docente.

ABSTRACT: Historical colonialism left legacies in various social sectors that perpetuate practices marked by colonialities of all kinds, notably in the spheres of knowledge. Thus, this article aims to make a theoretical-discursive reflection on teaching practice, particularly regarding its epistemological foundations, seeking to demonstrate that these have roots in the processes of colonialism and coloniality, being conditioned and driven by them. To this end, a narrative literature review is carried out methodologically, seeking a more general perspective on the subject. It is possible to observe, through contributions from different authors, that the colonial heritage is deeply marked in the educational process and teaching practice, manifesting itself in different ways and, especially, in the different types of coloniality, being, knowledge and power. It is concluded that a conscious understanding of these aspects helps not only to understand teaching practice in the past, but also how it occurs in the present, envisioning critical alternatives that consider the complex conditions of knowledge and teaching practice, oriented towards epistemic justice.

KEYWORDS: geopolitics of knowledge; coloniality of knowledge; teaching practice.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um processo complexo, indo além do ato de ensinar, e que envolve concepções sobre a própria natureza do conhecimento. Com efeito, a busca de uma compreensão sobre o processo educativo exige um entendimento dos fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a educação e a profissão docente. Esses fundamentos são derivados de concepções epistemológicas, que fornecem a base sobre a qual o conhecimento é produzido e também entendido e transmitido, bem como as estratégias de ensino adotadas pelos docentes e as interações em sala de aula entre estes e os discentes (Araújo, 2023). Esses aspectos guiam os processos relacionados à educação, ainda que se considerem atitudes individuais dos sujeitos envolvidos neles.

A partir do entendimento de teorias e de concepções epistemológicas que sustentam as práticas pedagógicas, reconhece-se que estas não são neutras, pois possuem seu modo particular de compreender e tratar o conhecimento, o processo de aprendizagem e o sujeito. Essas concepções, ainda que sejam refletidas nos ambientes onde ocorre o processo educativo, muitas vezes, são inconscientes aos sujeitos, que seguem e replicam esses modelos (Santos; Nunes; Araújo, 2025). No caso do processo educativo, os sujeitos nessa condição seriam o discente e o docente, que são constitutivos das condições sociais e relações diversas ali estabelecidas.

De fato, os modelos educativos reproduzidos na atualidade são recentes, tendo sido formados em um período e um contexto em que, muitas vezes, se buscava uma padronização do ensino, transformando-o em algo similar para todo o mundo. Apesar disso, é possível observar que algumas características desses modelos remontam a épocas anteriores, com evidentes influências do colonialismo histórico, um processo não só de exploração material, mas de hierarquização e de subalternização de sujeitos e de conhecimentos. Esse processo, ainda que compreenda um período histórico específico, sobrevive nos dias atuais por meio da colonialidade,

e neste exemplo particular dos modelos educativos, da colonialidade do saber, evidenciando o que se poderia denominar de uma geopolítica da educação ou, de modo mais operacional, geopolítica do ensino e da aprendizagem.

Oliveira (2016) afirma que os ambientes escolares e universitários demonstram claramente traços da colonialidade, posto que o papel e, mais precisamente, atuação do profissional docente também refletem, em alguma medida, essas influências do pensamento colonial, quer isso ocorra de forma consciente ou não, se manifestando nas práticas educacionais. Tomando como ponto de partida essa problemática, este artigo tem como objetivo refletir sobre as bases epistemológicas da prática docente, buscando compreender as influências advindas da colonialidade, considerando noções e percepções gerais compartilhadas sobre o assunto, já que o colonialismo e a colonialidade são processos de impacto global.

Para alcançar esse objetivo, desenvolve-se uma revisão narrativa de literatura, com o intuito de obter uma perspectiva mais geral sobre o assunto e abordar aspectos mais fundamentais da prática docente. Nesse horizonte, o trabalho se encontra estruturado em cinco seções, que, além desta parte introdutória e das considerações finais, contemplam discussões sobre o processo educativo e a prática docente, incluindo a caracterização destes no ensino tradicional e os fundamentos epistemológicos que embasam e conduzem a ambos; a colonialidade e a epistemologia colonial em perspectiva histórica; e, por fim, a discussão sobre a presença de uma epistemologia colonial na prática docente.

2 FUNDAMENTOS E CARACTERÍSTICAS DA DOCÊNCIA E DO PROCESSO EDUCATIVO

A escola é, historicamente, o principal ambiente em que, por meio da interação e da convivência, saberes são socializados (Ferreira, 2018), situação que compreende a realidade atual. O processo educativo, portanto, se configura como uma das principais formas de socializar os indivíduos, sendo direcionado, principalmente, ao discente, sujeito ao qual se destina a aquisição dos saberes.

A condução do processo educativo, por sua vez, depende de um profissional qualificado para tal, situando a prática docente como profissão-centro (Nóvoa, 2011), na medida em que é formadora das demais profissões ou, em outros termos, pelo fato de ter o papel de socialização de indivíduos para sua integração no meio social. Então, é parte da prática docente que o profissional esteja familiarizado com as teorias que fundamentam seu trabalho (Ferreira, 2018), para que de modo consciente possa exercer sua função. Muitos docentes, no entanto, reproduzem aspectos de teorias e de concepções que fundamentam sua prática sem ter noção de sua origem. De fato, o processo educativo e a profissão docente possuem contextos históricos que os fundamentam e os modelam em sua institucionalização e prática. Então, para compreendê-los e apontar certos aspectos que os envolvem, embora não sejam comumente considerados, faz-se necessário entender esses contextos.

A educação não é um fenômeno isolado, mas um processo construtivo complexo e de grande relevância na formação do indivíduo. Libâneo (1990) a concebe como uma prática social que, considerando os diferentes ambientes onde esta ocorre, deve enfatizar pedagogias específicas, que compõem disciplinas propriamente pedagógicas, tais como Teorias da Educação e Teoria da Escola, com ênfase na Didática como Teoria de Ensino.

Ao estudar a educação nos seus aspectos sociais, políticos, econômicos e psicológicos para descrever o fenômeno educativo, a Pedagogia recorre à contribuição de outras ciências como a Filosofia, a História, a Sociologia, a Psicologia e a Economia. Esses estudos acabam por convergir na Didática, uma vez que esta reúne em seu campo de conhecimentos, objetivos e modos de ação pedagógica na escola (Libâneo, 1990, p. 16).

Embora seja um caminho programado pela teoria, Bastos (2017) considera a didática como algo flexível, ainda que definida e delimitada de forma a garantir de forma eficaz os resultados esperados. Com efeito, é preciso observar que a aplicação prática da didática no ensino tradicional se torna rígida, quando se tenta impô-la.

O trabalho do docente, por ser caracterizado como uma prática, é reduzido largamente a uma simples reprodução rotineira de procedimentos, que condizem com as exigências da sociedade e do sistema educacional contemporâneos (Ferreira, 2022).

A padronização da prática docente e, por extensão, do processo educativo se torna possível. Ocorre que, embora não se dê conta, esse profissional, no ato de ensinar, está se reportando às teorias e concepções que fundamentam o processo educativo, seu processo de formação, incluindo suas experiências anteriores como professor, e às experiências em sala de aula na sua época de discente (Santos; Nunes; Araújo, 2025).

Na abordagem mais utilizada no ensino tradicional, os conteúdos, incluindo conhecimentos diversos que devem ser transmitidos, são compendiados e sistematizados previamente, sendo o docente o sujeito que os domina e os transmite de forma organizada e estruturada para os discentes (Leão, 2009). Essa prática docente, no entendimento de Mizukami (1986), tem como base o método expositivo, caracterizado pela abordagem que põe o docente numa posição privilegiada, em que ele é responsável por transmitir o conhecimento, enquanto o discente fica encarregado de se apropriar e reproduzir os conteúdos ensinados. O discente, nesse processo, é um sujeito meramente passivo, que apenas recebe o conhecimento. Na prática, observa-se que:

[...]atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está “adquirindo” conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal (Mizukami, 1986, p. 11).

O educador é aquele que sabe, enquanto os educandos nada sabem ou, na melhor das hipóteses, pouco sabem. A educação, nesse ponto de vista, teria o papel de tornar ainda mais passivos os discentes, que já assumem posição de passividade em relação ao docente, adequando-os primeiramente ao contexto escolar e por extensão à sociedade (Freire, 1974). Essa rigidez no processo educativo dá a ele

características de uma prática com raízes em concepções teóricas e em um paradigma que as subjaz, essenciais para sua existência, e que indicam o objetivo que se tem por meio da educação e os modos de como o alcançar.

O modelo de ensino tradicional depende de concepções teóricas, fundamentadas em teorias da educação, que refletem uma estrutura paradigmática. O ensino e o processo educativo, como um todo, estão geralmente ligados a um paradigma, não podendo ser caracterizados como neutros e desprovidos de qualquer ideologia. Ao ensinar, o docente se baseia, ainda que implícita ou inconscientemente, em teorias e concepções construídas e adquiridas por meio de sua formação acadêmica, seguindo modelos didáticos já validados e consolidados (Santos; Nunes; Araújo, 2025).

Historicamente, diferentes perspectivas informaram e sustentaram modelos educacionais distintos, fundamentadas em teorias epistemológicas, sobre a natureza do conhecimento e de como os sujeitos aprendem. Uma dessas perspectivas é a inatista, que defende a existência prévia de conhecimentos na mente do indivíduo (Almeida, 2015), o que implicaria que a educação seria bem menos relevante no processo de adquirir conhecimento.

Na perspectiva empirista, que tem origem na modernidade com filósofos como John Locke, o indivíduo é considerado um “papel em branco” ao nascer, adquirindo conhecimento a partir do meio. Ao ser trazida para a relação discente-docente, essa perspectiva implica em um professor que é o detentor do conhecimento, depositando-o na mente do aluno, que é passivo, mero receptor de informações. O conhecimento vem de uma fonte externa aos sujeitos e não se questiona sua origem ou se contesta sua veracidade (Medeiros, 2018).

Esta segunda perspectiva foi a mais influente na construção da escola tradicional, que, por sua vez, se consolidou a partir dos sistemas nacionais de ensino surgidos no começo do século XX e resultaram na implantação de redes públicas de ensino no mundo Ocidental (Leão, 2009). Esses sistemas visavam, principalmente, à construção de uma sociedade democrática que tinha começado a se estabelecer

com o fim dos regimes absolutistas ao redor do mundo e com a emergência da classe burguesa.

Subsequente a essa implantação, ao longo dos anos, houve a universalização do sistema de ensino ocidental para outras regiões do mundo, que passaram a adotar modelos, se não idênticos, muito similares aos do Ocidente. Essa globalização do ensino, intencionalmente ou não, se deu como uma continuação de um processo que se pretendia ter sido abandonado com o fim desses regimes absolutistas e o estabelecimento das democracias. Esse processo, conhecido como colonialismo, é de extrema significância não apenas para compreender o contexto do qual emergiram as concepções modernas do ensino, como para observar a realidade atual destas.

3 COLONIALIDADE E EPISTEMOLOGIA COLONIAL EM PERSPECTIVAS HISTÓRICA E ATUAL

O colonialismo, apesar do termo ser aplicável a diferentes contextos históricos, é mais comumente utilizado para se referir a um processo que teve início no começo do século XVI, sendo empreendido pelas potências europeias da época em diversos territórios, e tendo como objetivo a exploração de recursos naturais e a extração de matéria-prima, utilizando para isso uma massiva mão de obra escrava (Mignolo, 2017). O que é chamado de modernidade é, em grande parte, resultado desse processo, não podendo ser considerado, como diz o autor, simplesmente resultado natural e inevitável de todas as sociedades humanas.

O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera (Mignolo, 2005, p. 40).

Ainda que seja um processo datado, com início e fim, os efeitos do colo-

nialismo são refletidos em diversos aspectos da modernidade. Para definir essa resistência e perpetuação de estruturas e hierarquias deixadas como legado desse período histórico, Quijano (1997) criou o termo “colonialidade”, observando sua presença e influência nos âmbitos cultural, social, político, econômico e educacional. É partindo desse conceito que Maldonado-Torres (2007, p. 131) afirma que “apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum [...]”.

A colonialidade se perpetua pelo estabelecimento de noções hierárquicas e classificações (Maldonado-Torres, 2008), inicialmente, elaboradas como forma de justificar por meio do discurso, divisões sociais e do trabalho, estabelecendo grupos considerados como dominantes e outros como subalternos. A partir dessa amplitude, Ballestrin (2013) afirma ser possível subdividir a colonialidade, com base na dimensão afetada, seja de caráter epistêmico ou não. Sendo assim, existiriam três tipos de colonialidade, que são a colonialidade do poder, a do ser e a do saber (Quijano, 1992).

A colonialidade do poder foi a principal ferramenta utilizada durante a empresa colonial, e que sobrevive atualmente, entre outras formas, por meio da divisão internacional do trabalho, e de instituições e sistemas econômicos, políticos e educacionais. Nas palavras de Quijano (2002, p. 4):

Colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de ‘raça’. Essa ideia e a classificação social baseada nela (ou racista) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social,

material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder.

Ao considerar que a concepção de raça é uma construção sociopolítica, constata-se que a colonialidade do ser mantém relações constitutivas com as relações de poder e, como tal, impacta diretamente indivíduos e grupos, afetando suas experiências e formas de interagir com o meio, se manifestando na imposição de identidades e na descaracterização e no apagamento do outro. Esse tipo de colonialidade abarca características como gênero, etnia, posição social etc. Com efeito, “A colonialidade do ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades” (Maldonado-Torres, 2008, p. 49). Esse processo visa, em última análise, a subalternização e a opressão do outro com base em critérios religiosos, étnico-raciais e fenotípicos, entre outros.

A colonialidade do saber, por sua vez, tem como base as relações de poder que constituem as formas de produzir e socializar conhecimentos, incluindo, sem sombra de dúvida, o sistema de ensino. Esse tipo de colonialidade, manifesto historicamente a partir da hegemonia do conhecimento ocidental em detrimento de outros saberes, ainda atua presentemente por meio das instituições educacionais e acadêmicas, que adotam epistemologias, perspectivas e modos de produzir conhecimento em comum. O fato é que “a colonialidade do conhecimento (tal como a do poder) continua a ser instrumento fundamental para a expansão e o reforço das opressões geradas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado” (Santos, 2019, p. 27).

Na prática, trata-se de reconhecer que há uma divisão geopolítica do conhecimento que opera, direta ou indiretamente, nas formas diversas de produção de conhecimento, definindo o que se pode conhecer, quem pode conhecer e como se pode conhecer. Tudo o que se encontra além dessa fronteira é considerado não conhecimento e, por conseguinte, deve ser excluído das práticas científicas e edu-

cativas:

Nossos saberes, nossas práticas, nossos poderes são fruto e expressão da Colonização, reprodutores e aprofundadores da Colonização [...]. Nossa ciência precisa se pautar pelo positivismo da constatação e da matemática, como o indica a Modernidade europeia. Nossa Filosofia é consequência dos “grandes” pensadores da metrópole. Sobre eles realizamos nossas teses de mestrado e doutorado, porque eles são o critério da verdade filosófica [...]. Somos colonizados. Somos colonizados no sentir, no ouvir, no interpretar e no falar (Zanotelli, 2014, p. 492).

Esse último tipo de colonialidade afeta profundamente as relações envolvidas na construção e transmissão do conhecimento, impactando não só o conhecimento como objeto, mas os sujeitos envolvidos nesses processos. Reis (2022) aponta que há, nesse sentido, uma hierarquização de saberes em que uns são considerados válidos e outros não. Essa hierarquização resulta na exclusão de todos os tipos de conhecimento que não atendem aos princípios do modelo analítico moderno-colonial, resultando em verdadeiro epistemicídio, a forma mais violenta de apagamento de cosmologias e epistemologias de comunidades submetidas ao colonialismo histórico. Nesse composto, observa-se que os três tipos de colonialidade se associam criando condições que afetam profundamente as relações sociais nos mais diversos contextos.

Essa influência das colonialidades é visível especialmente naquelas relações formativas, que fazem parte do desenvolvimento do indivíduo, como no caso da educação. No contexto educacional, essas colonialidades podem ser observadas conjuntamente na relação entre discente e docente no ambiente de sala de aula, onde são reproduzidas estruturas, noções e hierarquias, entre outras relações, tornando a educação, especialmente a partir da atuação do docente, em um processo que reflete, em maior ou menor medida, uma epistemologia sustentada por ideias da colonialidade.

4 HERANÇA DAS EPISTEMOLOGIAS COLONIAIS NA PRÁTICA DOCENTE

Ao abordar a constituição das práticas docentes, remete-se inicialmente às condições em que estas são planejadas, concebidas e operacionalizadas, em grande medida, conformando o sistema escolar, que, no entendimento de Cordeiro (2010), é fundamentalmente o mesmo no mundo inteiro, sendo uma das instituições que sustenta as sociedades modernas. É possível entender, nesse sentido, que há um processo de globalização de modelos pedagógicos, que, embora se considere diferenças políticas, culturais e sociais de cada Estado-nação, tendem a ser, se não idênticos, muito semelhantes. O fato é que, como elemento estruturante da produção de conhecimento, os sistemas educacionais carregam toda a carga de relações de poder, de ser e de saber.

Então, sendo esses sistemas pensados e sustentados pelos processos da colonialidade, é forçoso reconhecer que as práticas envolvidas em sua perpetuação também demonstrem influência do pensamento colonial. De forma bastante clara, Becker (1994) aponta para as práticas didático-pedagógicas que demonstram um autoritarismo inerente, como sendo fundamentadas em concepções epistemológicas herdadas e recicladas pela academia. Aqui, deve-se destacar a relação entre docente e discente, que se delinea como hierárquica e manifesta na ideologia autoritária, na medida em que aquele, dotado de conhecimento, deve transmitir o conhecimento a este, que deve apenas escutá-lo e se apropriar. Esse ambiente gera condições heterônomas que alimentam práticas e atitudes de autoritarismo e de subserviência, exercidas, respectivamente, por docentes e discentes.

Ampliando a base analítica, observa-se que dessas condições emerge um complexo de coação e disciplina, que não permite a abertura para o diálogo e/ou para o estabelecimento de outras perspectivas, mantendo o modelo de base epistemológica empirista, em que conhecimento é um produto, pronto e acabado, transmitido para o discente na condição de sujeito (Becker, 1994). Ao relacionar modelos epistemológicos e modelos pedagógicos, o autor deixa claro que essa prática adotada majoritariamente evidencia a pedagogia diretiva, em que o docente fala e

o discente escuta. De outro modo, tudo o que é conhecido pelo discente é oriundo do docente via processo de transmissão de conhecimento, em uma perspectiva unidirecional.

Nessa herança colonial, por assim dizer, não há abertura para reflexão, diálogo e invenção, uma vez que o conhecimento (objeto) já existe na realidade exterior, que deve ser apropriado pelo discente (sujeito). E mais, as definições daquele objeto tem por base princípios universais ancorados no modelo analítico moderno-colonial, tais como objetividade, determinismo, quantificação, neutralidade e universalidade, entre outros.

Essa rigidez no tratamento do conhecimento como objeto do processo educativo e nos papéis desempenhados pelos sujeitos docente e discente é fruto também de uma padronização do processo educativo, em que a maioria de seus elementos são reduzidos a procedimentos reproduzíveis (Ferreira, 2022). Essa padronização, mais do que afetar a prática docente e o aprendizado do discente, atinge a condição de ser de ambos sujeitos, que são descaracterizados para que o processo educativo possa ser conduzido conforme o caminho programado pela teoria. Considerando que, como observa Leão (2009), o ensino se tornou algo similar no mundo inteiro a partir da globalização dos modelos ocidentais, essa padronização pode ser entendida como mais uma consequência desse processo que ocorre, em certa medida, como uma continuação do colonialismo.

As condições que conferem ao processo educativo uma certa inflexibilidade, que Bastos (2017), ao falar da didática como um caminho programado pela teoria, afirma não ser uma característica necessária, também influenciam as interações entre docente e discente. A delimitação dos papéis de docente e discente, colocados em posições hierárquicas distintas, passa a condicionar também suas relações, com o docente assumindo, por meio de sua prática, um autoritarismo sustentado pelas teorias que embasam a prática docente.

A grande questão que se coloca é justamente que, como constata Giraldo e Fernandes (2019), muitos docentes não possuem consciência das funções sociais

de sua profissão e, por conseguinte, colaboram para a perpetuação das estruturas coloniais e para a sustentação de uma hegemonia epistemológica em ambientes que também implica uma hierarquização de saberes. Essa hegemonia se manifesta, por exemplo, em sala de aula, como produto da colonialidade do saber, por ocorrer em um ambiente onde existe implicitamente uma condição de inquestionabilidade atribuída ao conhecimento provindo do docente e à própria autoridade deste enquanto detentor do conhecimento. Essa condição é alcançada, sobretudo, porque, juntamente com a colonialidade do saber, ocorre a colonialidade do ser, que afeta especificamente os sujeitos envolvidos no processo educativo.

A colonialidade do ser busca a descaracterização de sujeitos com base em características individuais e particulares. Da mesma forma, a educação segundo a concepção empirista, descrita por Becker (1994), tem por objetivo a eliminação das subjetividades, transformando o indivíduo que se encontra na situação de discente em um receptor passivo do conhecimento provindo da autoridade, que é o docente. Nesse ponto, está interligada novamente com a colonialidade do saber, que por operar na subalternização de conhecimentos em detrimento de outros, com vistas à uma hegemonia epistemológica, também corrobora com o empirismo ao considerar que esse sujeito passivo, o discente, não possui conhecimentos válidos.

A atuação do profissional docente, em todos esses casos, ocorre, muitas vezes, de modo inconsciente em decorrência de serem reflexo de concepções e teorias que embasam o processo educativo, e que são internalizadas por ele durante sua formação profissional, ou mesmo antes, quando este estava no papel de aluno (Santos; Nunes; Araújo, 2025). Essa falta de consciência se mantém por ser o trabalho do docente frequentemente simplificado a uma prática que envolve seguir uma série de procedimentos (Ferreira, 2022), o que diminui a possibilidade de se refletir sobre a mesma.

Dessa forma, o próprio docente é diretamente impactado pelas colonialidades do ser e do saber, sem perder de vista as relações de poder aí presentes, contempladas na colonialidade do poder, já que sua prática profissional é orientada por

concepções e teorias que condicionam sua atuação, subalternizando seus conhecimentos particulares em relação aos conteúdos que devem ser transmitidos em sala de aula, além de suas experiências pessoais enquanto profissional e enquanto aluno. A colonialidade, portanto, afeta profundamente a prática docente, pois o sujeito que ocupa este papel é tanto o meio pelo qual ela se manifesta e condiciona as relações no processo educativo, quanto é ele mesmo o principal afetado. Essa condição complexa de recursividade alimenta um círculo vicioso difícil, porém, possível de ser superado ou, pelo menos, minimizado, desde que, inicialmente, se tenha consciência das relações dinâmicas entre epistemologia e pedagogia, na rede imbricada da geopolítica do conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições da modernidade são produto de um processo histórico responsável pela criação de estruturas e hierarquias, de concepções de ser e saber que permanecem a influenciar nas mais diversas áreas de interesse humano. A educação, como algo fundamental para a formação do indivíduo e para sua integração na sociedade, é um exemplo particularmente notável disto.

O processo educativo e, particularmente, os modelos de ensino ocidentais que, com a globalização, foram difundidos ao redor do mundo, são delimitados por paradigmas e sustentados por concepções epistemológicas que datam de um período colonial, se manifestando nos diferentes tipos de colonialidade delineadas por Quijano (2002) e Ballestrin (2013), notadamente, colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber.

A prática docente, com suas atribuições, demonstra de diferentes formas a influência desses tipos de colonialidade, especialmente, do ser e do saber, que podem ser observados na relação docente-discente, o segundo assumindo um papel majoritariamente passivo, e na condução do processo educativo em ambientes como a sala de aula.

Na linha de Becker (1994), ao relacionar modelos epistemológicos e modelos

pedagógicos, as reflexões e discussões aqui empreendidas revelam que a pedagogia diretiva, em que o docente fala e o discente escuta, é própria da geopolítica do conhecimento moderno-colonial, cuja herança condiciona contemporaneamente as formas de ser, de conhecer e de se relacionar. Assim, considera-se que essas influências presentes na prática docente, apoiadas pelas teorias da educação, são reproduzidas muitas vezes de forma inconsciente por parte do docente e internalizadas pelo discente, em um processo recursivo, que se perpetua, em grande medida, justamente por não serem percebidas.

Há também, como resultado das imposições dos modelos tradicionais de ensino, uma padronização da prática docente, que tende a reduzi-la a uma mera reprodução de procedimentos, conferindo a ela uma característica de rigidez, o que também coopera para que influências como as advindas das colonialidades de poder, ser e saber se consolidem e se perpetuem, quer sejam estas percebidas pelos sujeitos nelas envolvidos de forma consciente ou não. Essa padronização se configura, indiretamente, como uma consequência da globalização dos modelos de ensino ocidentais, e por isso é também uma extensão do colonialismo e da sua herança deixada por meio das colonialidades.

Por essas razões, e por grande parte dos docentes não ter consciência das funções sociais de sua prática (Giraldo; Fernandes, 2019), passam então a ser tanto um meio para conduzir as colonialidades quanto sujeitos afetados por elas. Esses fatores, em conjunto, contribuem para dificultar a possibilidade de se refletir sobre o processo educativo e a prática docente.

E, por fim, em que pese a complexidade de que se reveste esta discussão, considera-se que, por meio da compreensão desses aspectos no processo educativo e principalmente na prática docente, é importante estimular essa discussão sobre o impacto da colonialidade na educação, possibilitando dessa forma uma maior consciência sobre seus fundamentos e como estes refletem contextos históricos que, ainda que situados no passado, permanecem relevantes na atualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Lúcia P. de. Fundamentos psicológicos da educação e principais abordagens teóricas. In: ALMEIDA, Ana Lúcia P. de; VALEIRÃO, Kelin (orgs.). **Fundamentos psicológicos da educação**. Pelotas: NEPFIL Online, 2015. (Série Dissertatio-Incipientes). Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/nepfil/files/2019/02/3-fundamentos-psicologicos-da-educacao.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2026.
- ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. Concepções Epistemológicas da Prática Educativa: Explorando Os Fundamentos Do Processo De Ensino-Aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. 2819-2827, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i10.11860. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11860>. Acesso em: 26 mar. 2026.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. DOI: 10.1590/S0103-33522013000200004. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 3 mar. 2026.
- BASTOS, Manoel de Jesus. A Importância da Didática na Formação Docente. **Revista Científica Multi-disciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 2, ed. 1, vol. 14, p. 64-70, 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/didatica-formacao-docente>. Acesso em: 27 mar. 2026.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623664319>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432018000200591&script=sci_abstract. Acesso em: 26 mar. 2026.
- FERREIRA, Liliana Soares. Sobre 'formação' e trabalho pedagógico dos professores: 'parece que o vento maneja o tempo'. **Acta Scientiarum**, Maringá, Education, v. 44, e55174, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012022000100219. Acesso em: 27 mar. 2026.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GIRALDO, Victor; FERNANDES, Filipe Santos. Caravelas à vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 12, n. 30, p. 467-501, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.46312/pem.v12i30.9620>. Acesso em: 4 mar. 2026.
- LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos da educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 187-206, 1999. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/685>. Acesso em: 7 mar. 2026.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, IESCO, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-de-colonial-1.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2026.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 61-72, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2026.
- MEDEIROS, Alexsandro Melo. Teoria do conhecimento e epistemologia em educação. **Sabedoria Política**, 2018. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/teoria-do-conhecimento-e-epistemologia-em-educacao/>. Acesso em: 20 mar. 2026.

MIGNOLO, Walter. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo nas ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO. 2005. p. 35-54 (Colección Sur Sur). Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf. Acesso em: 25 abr. 2026.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, e. 329402, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 mar. 2026.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores.** Pinhais: Melo, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial: **Revista Nuevamérica**, Buenos Aires, n. 149, p. 35-39, 2016. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. **Revista del Instituto Indigenista Peruano**, Lima, v. 13, n. 29, 1992, p. 11-20. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Anuário Mariateguiano**. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, p. 227-238. 1997. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/items/e96e3331-85e9-4b30-a4c0-f7917d1f302b>. Acesso em: 3 mar. 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. **Revista Novos Rumos**, Marília, SP, n. 37, 2002. DOI: 10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>. Acesso em: 16 ago. 2026.

REIS, Diego dos Santos. A Colonialidade do Saber: perspectivas decoloniais para repensar a Univers(al)idade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e240967, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.242698>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V4NXjqDTzVTkVLRXQyDfdyQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 mar. 2026.

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

SANTOS, Maressa Filgueira de Souza; NUNES, Albino Oliveira; ARAÚJO, Josélia Carvalho de. Fundamentos Epistemológicos e Teorias da Aprendizagem: Contribuições para a Compreensão do Ensino. **Revista Eletrônica ACTA SAPIENTIA**, Fortaleza, v. 12, n. 1, p. 2-13. 2025. Disponível em: <https://actasapientia.com.br/index.php/acsa/article/view/68>. Acesso em: 4 mar. 2026.

ZANOTELLI, Jandir João. Educação e descolonialidades dos saberes, das práticas e dos poderes. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 53, maio/ago., 2014, p. 491-500. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1749>. Acesso em: 31 mar. 2026.