



Pedagogia do oprimido, colonialidade e subjetividade na educação

Pedagogy of the oppressed, coloniality and subjectivity in education

Pedagogía del oprimido, colonialidad y subjetividad en la educación

Ubiratan Nunes Moreira ⁱ

Doutor em Educação | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais | Minas Gerais | Brasil 

Resumo:

O presente estudo analisa as contribuições da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, para a problematização da colonialidade e dos processos de constituição da subjetividade no campo educacional. Parte-se do pressuposto de que a educação constitui um espaço atravessado por disputas políticas, epistemológicas e culturais, participando tanto da reprodução de formas históricas de dominação quanto da construção de possibilidades emancipatórias. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida por meio de abordagem teórico-crítica, fundamentada principalmente nas contribuições de Paulo Freire, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Frantz Fanon, Boaventura de Sousa Santos e Tomaz Tadeu da Silva. A análise evidencia que a crítica freiriana ultrapassa uma compreensão técnico-metodológica da educação ao situá-la no interior das relações históricas de poder que atravessam a produção dos saberes, das identidades e das subjetividades. Em articulação com as perspectivas decoloniais, o estudo demonstra que a colonialidade opera por meio da naturalização de hierarquias epistemológicas e sociais que interferem diretamente na constituição dos sujeitos. Destaca-se ainda a contribuição das Epistemologias do Sul para a construção de práticas educativas comprometidas com a pluralidade dos saberes e com a justiça epistemológica. Conclui-se que a pedagogia freiriana permanece teoricamente atual ao oferecer instrumentos críticos para o enfrentamento de racionalidades educativas hegemônicas e para a construção de práticas pedagógicas orientadas pela emancipação, pela dialogicidade e pela valorização da diversidade de experiências humanas.

Palavras-Chaves: Pedagogia do Oprimido. Colonialidade. Subjetividade. Educação. Epistemologias do Sul.

Abstract:

This study analyzes the contributions of Paulo Freire's *Pedagogy of the Oppressed* to the problematization of coloniality and the processes of subjectivity formation within the educational field. It is based on the assumption that education constitutes a space shaped by political, epistemological, and cultural disputes, participating both in the reproduction of historical forms of domination and in the construction of emancipatory possibilities. Methodologically, this research is a bibliographical study developed through a theoretical-critical approach, mainly grounded in the contributions of Paulo Freire, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Frantz Fanon, Boaventura de Sousa Santos, and Tomaz Tadeu da Silva. The analysis demonstrates that Freire's critique goes beyond a technical-methodological understanding of education by situating it within historical power relations that permeate the production of knowledge, identities, and subjectivities. Articulated with

decolonial perspectives, the study shows that coloniality operates through the naturalization of epistemological and social hierarchies that directly affect the constitution of subjects. The contributions of Southern Epistemologies are also highlighted regarding the construction of educational practices committed to the plurality of knowledge and epistemic justice. It is concluded that Freirean pedagogy remains theoretically relevant by providing critical tools to challenge hegemonic educational rationalities and to promote pedagogical practices guided by emancipation, dialogue, and the recognition of diverse human experiences.

Keywords: Pedagogy of the Oppressed. Coloniality. Subjectivity. Education. Southern Epistemologies.

Resumen:

El presente estudio analiza las contribuciones de la *Pedagogía del Oprimido*, de Paulo Freire, para la problematización de la colonialidad y de los procesos de constitución de la subjetividad en el campo educativo. Se parte del supuesto de que la educación constituye un espacio atravesado por disputas políticas, epistemológicas y culturales, participando tanto en la reproducción de formas históricas de dominación como en la construcción de posibilidades emancipadoras. Metodológicamente, se trata de una investigación bibliográfica desarrollada mediante un enfoque teórico-crítico, fundamentada principalmente en las contribuciones de Paulo Freire, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Frantz Fanon, Boaventura de Sousa Santos y Tomaz Tadeu da Silva. El análisis evidencia que la crítica freiriana supera una comprensión técnico-metodológica de la educación al situarla dentro de las relaciones históricas de poder que atraviesan la producción de conocimientos, identidades y subjetividades. En articulación con las perspectivas decoloniales, el estudio demuestra que la colonialidad opera mediante la naturalización de jerarquías epistemológicas y sociales que interfieren directamente en la constitución de los sujetos. También se destacan las contribuciones de las Epistemologías del Sur para la construcción de prácticas educativas comprometidas con la pluralidad de los saberes y con la justicia epistemológica. Se concluye que la pedagogía freiriana sigue siendo teóricamente actual al ofrecer herramientas críticas para cuestionar racionalidades educativas hegemónicas y promover prácticas pedagógicas orientadas hacia la emancipación, la dialogicidad y la valorización de la diversidad de experiencias humanas.

Palabras clave: Pedagogía del Oprimido. Colonialidad. Subjetividad. Educación. Epistemologías del Sur.

1 INTRODUÇÃO

A educação não se limita à transmissão de conteúdos ou ao desenvolvimento de competências técnicas e cognitivas. Os processos educativos constituem espaços de produção subjetividades atravessadas por disputas políticas, epistemológicas e culturais que definem quais sujeitos ocuparão posições de centralidade ou marginalidade nas relações sociais. Como afirma Paulo Freire (2021, p. 51), “não há educação fora das sociedades humanas intensamente cambiantes e dramaticamente contraditórias”, o que evidencia o caráter histórico e político das práticas educativas.

As perspectivas decoloniais têm demonstrado que tais processos não se restringiram à

organização econômica e política das sociedades, mas produziram mecanismos mais amplos de classificação e hierarquização social que alcançaram a produção dos saberes, das identidades e das formas de existência. Conforme Anibal Quijano (2005), a colonialidade constitui um padrão de poder que permanece para além do colonialismo histórico, organizando relações sociais e epistemológicas mediante a naturalização de desigualdades e da centralidade de determinadas experiências históricas.

A discussão acerca dos efeitos subjetivos das relações de dominação adquire maior profundidade nas análises de Frantz Fanon (2008), ao demonstrar que a violência colonial ultrapassa a exploração econômica e a dominação política, alcançando a constituição psíquica dos sujeitos colonizados. O colonialismo opera também mediante processos de interiorização da inferioridade e da negação de si, produzindo formas de alienação que interferem diretamente nos modos pelos quais indivíduos e grupos constroem sua relação consigo mesmos e com o mundo.

É nesse horizonte que a obra de Paulo Freire assume relevância teórica e política. Ao propor a prática educativa fundamentada na conscientização, na dialogicidade e na constituição do sujeito histórico, Freire (2019) desloca a discussão pedagógica do plano estritamente metodológico para o campo das relações históricas de poder. A crítica à educação bancária e à dicotomia opressor-oprimido como formas de adaptação dos sujeitos às estruturas vigentes possibilita compreender a educação como tarefa revolucionária, comprometida com processos de transformação social.

Diante dessas questões, emerge o seguinte problema: como a *Pedagogia do Oprimido* possibilita problematizar a colonialidade e os processos de constituição da subjetividade no campo educacional? Parte-se da hipótese de que a pedagogia freiriana, articulada às perspectivas decoloniais, oferece instrumentos teóricos capazes de tensionar racionalidades educativas hegemônicas e ampliar possibilidades para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a pluralidade dos sujeitos e dos saberes.

O objetivo geral do presente estudo consiste em analisar as contribuições da *Pedagogia do Oprimido* para a compreensão crítica dos processos de produção da subjetividade em contextos marcados pela colonialidade. Como objetivos específicos, busca-se: a) discutir a crítica freiriana às racionalidades pedagógicas hegemônicas; b) analisar as relações entre colonialidade e constituição dos sujeitos; c) examinar as contribuições das Epistemologias do Sul para a construção de perspectivas educativas emancipatórias; e d) refletir sobre as possibilidades de superação das metanarrativas educacionais e de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a pluralidade dos sujeitos e dos saberes.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica,

desenvolvida por meio de abordagem teórico-crítica, fundamentada principalmente nas contribuições de Paulo Freire (2019; 2021), Enrique Dussel (2000), Aníbal Quijano (2005), Frantz Fanon (2008), Boaventura de Sousa Santos (2021) e Tomaz Tadeu da Silva (1995). A análise busca estabelecer aproximações e tensões entre esses referenciais teóricos, identificando convergências relativas às discussões sobre educação, subjetividade e colonialidade.

Para alcançar os objetivos propostos, o estudo encontra-se organizado em quatro seções principais. Inicialmente, discutem-se a *Pedagogia do Oprimido* e a crítica às racionalidades hegemônicas, enfatizando categorias como conscientização, dialogicidade e sujeito histórico. Em seguida, aborda-se a relação entre colonialidade e produção de subjetividade, destacando os efeitos das estruturas coloniais sobre os processos educativos. Posteriormente, analisam-se as contribuições das Epistemologias do Sul para a construção de perspectivas educativas emancipatórias. Por fim, discutem-se a crítica às metanarrativas educacionais e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a pluralidade dos sujeitos e com a transformação social.

2 PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E CRÍTICA ÀS RACIONALIDADES HEGEMÔNICAS

Na perspectiva freiriana, a pedagogia assume caráter relacional, crítico e emancipatório, constituindo-se como uma pedagogia do oprimido. Freire (2019) distingue duas formas fundamentais de organização da prática educativa: a dialogicidade, compreendida como prática da liberdade, e a teoria antidialógica, associada a mecanismos de opressão, manipulação e invasão cultural. A ação dialógica refere-se ao processo mediante o qual os sujeitos constroem coletivamente sentidos sobre sua realidade histórica e reconhecem-se como participantes de sua transformação. Nessa perspectiva, existir humanamente não significa apenas adaptar-se ao mundo dado, mas assumir a possibilidade de pronunciá-lo criticamente em relação com o outro, compreendendo a condição humana como realidade histórica inacabada.

Em diálogo com essa perspectiva, Enrique Dussel (2000) observa que determinadas pedagogias hegemônicas compartilham um elemento recorrente: seu caráter predominantemente cognitivista. A centralidade atribuída ao desenvolvimento das capacidades intelectuais tende a deslocar a atenção das condições históricas, sociais e políticas que produzem desigualdades e exclusão. A crítica formulada por Dussel não consiste na negação da dimensão cognitiva da educação, mas no questionamento de abordagens que a isolam das condições concretas de existência dos sujeitos. Nesse sentido, a crítica freiriana desloca a discussão pedagógica do âmbito estritamente técnico-metodológico para uma compreensão política da formação humana, situando a

educação como prática inserida em relações históricas de poder.

2.1 Conscientização, libertação e dialogicidade

A conscientização ocupa posição central na proposta pedagógica freiriana por corresponder ao movimento mediante o qual os sujeitos ultrapassam formas imediatas ou naturalizadas de compreensão da realidade e desenvolvem uma percepção crítica das condições históricas que estruturam suas experiências sociais. Não se trata de um processo exclusivamente intelectual ou psicológico, mas de uma tomada de consciência vinculada à práxis, compreendida como unidade entre reflexão e ação transformadora.

A opressão produz mecanismos de naturalização das desigualdades capazes de dificultar a percepção das relações concretas que condicionam a existência dos sujeitos. Problemas historicamente produzidos tendem a ser interpretados como situações inevitáveis ou como responsabilidades estritamente individuais. Nesse contexto, a conscientização opera como processo de desvelamento das estruturas que sustentam relações de dominação, permitindo problematizar aquilo que se apresenta como natural ou imutável. Ao discutir a condição dos sujeitos oprimidos, Freire afirma que “o grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação” (Freire, 2019, p. 43).

A interiorização da lógica opressora constitui obstáculo significativo aos processos emancipatórios, uma vez que a reprodução das estruturas de dominação não se realiza exclusivamente no plano institucional, mas também na constituição das subjetividades. Nesse sentido, o “medo à liberdade”, discutido por Freire (2019), evidencia tensões inerentes ao processo de conscientização, particularmente quando a emergência da criticidade exige o rompimento com formas historicamente sedimentadas de adaptação e conformismo. Como observa o autor, a radicalização crítica distingue-se da sectarização precisamente porque se orienta pela transformação da realidade concreta e não pela cristalização dogmática de posições ideológicas.

Freire (2019) assinala ainda que a passagem da consciência ingênua à consciência crítica não ocorre de forma linear ou automática. O processo de conscientização envolve tensões e resistências, uma vez que questiona valores, práticas e formas de organização social historicamente consolidadas. O exercício da liberdade pode produzir insegurança e conflitos, sobretudo quando os sujeitos permanecem vinculados a formas interiorizadas de opressão.

As contribuições de Enrique Dussel (2000) ampliam essa discussão ao indicar limites

presentes nos projetos educacionais hegemônicos, especialmente quando estes reduzem a formação humana ao desenvolvimento de competências e à adaptação funcional dos indivíduos às exigências do sistema econômico. Nessa racionalidade, o educando corre o risco de ser reduzido à dimensão instrumental da formação, tornando-se responsável individualmente por processos cuja origem ultrapassa o âmbito estritamente pessoal.

Nessa direção, Dussel (2000, p. 435) afirma que “Freire pensa na educação da vítima do próprio processo histórico, comunitário e real pelo qual deixa de ser vítima” A conscientização ultrapassa, portanto, a dimensão cognitiva e assume caráter ético-político ao possibilitar que os sujeitos reconheçam sua inserção histórica e atuem de forma consciente nos processos de transformação da realidade.

Uma educação fundamentada na conscientização, na libertação e na dialogicidade busca tensionar relações de opressão por meio de práticas construídas a partir do diálogo e da participação ativa dos sujeitos em sua historicidade concreta. O conhecimento deixa de desempenhar função meramente adaptativa para assumir caráter crítico e transformador. Nessa perspectiva, a liberdade não se reduz à autonomia individual, mas envolve a participação coletiva na construção de condições mais justas de existência.

2.2 O sujeito histórico na pedagogia freiriana

A concepção freiriana de sujeito histórico distancia-se das perspectivas pedagógicas centradas exclusivamente no desenvolvimento cognitivo individual. Em oposição ao sujeito moderno concebido como entidade autônoma, abstrata e isolada, Freire compreende o sujeito como realidade constituída pelas relações sociais, culturais e históricas que atravessam sua existência. A formação humana, nessa perspectiva, não se reduz ao desenvolvimento interno e individualizado de capacidades, mas corresponde a um processo de inserção crítica dos sujeitos no mundo social e nas condições concretas que o estruturam.

Na leitura de Enrique Dussel (2000), a proposta freiriana fundamenta-se na relação originária com o outro como condição ética do próprio ato educativo. O reconhecimento do outro como sujeito constitui o ponto de partida para a construção de uma pedagogia crítica, uma vez que a subjetividade não se produz em isolamento, mas no interior de relações intersubjetivas e comunitárias. Nesse sentido, Dussel afirma que as pedagogias produzidas na periferia do capitalismo mundial assumem caráter “ético-crítico e intersubjetivo-comunitário”, articulando a formação dos sujeitos aos processos de conscientização, denúncia e anúncio presentes na obra

freiriana (Dussel, 2000, p. 427).

Essa formulação representa uma ruptura com determinadas tradições pedagógicas modernas que privilegiam a dimensão cognitiva como núcleo central dos processos educativos. Ao analisar autores como Piaget e Vygotsky, Dussel (2000, p. 434 - 437) reconhece suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento humano, mas argumenta que tais perspectivas se mostram insuficientes diante das exigências éticas e políticas colocadas pela realidade da opressão. Embora essas abordagens expliquem processos cognitivos e a constituição da consciência cultural, elas não situam o educando como sujeito historicamente atravessado por relações concretas de dominação.

Em Freire (2019), diferentemente, a educação parte da realidade vivida pelos sujeitos. A condição do educando não é compreendida apenas como etapa de desenvolvimento cognitivo, mas como situação concreta de inserção em estruturas sociais produtoras de desigualdade. Por essa razão, Dussel (2000) sustenta que a conscientização ultrapassa a mera tomada de consciência intelectual do mundo, constituindo-se como processo de passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Trata-se de um movimento por meio do qual os sujeitos deixam de perceber a realidade como ordem natural e passam a reconhecê-la como construção histórica passível de transformação.

Essa compreensão torna-se particularmente evidente nas experiências de Freire em contextos de alfabetização popular, como em Guiné-Bissau. Nesses contextos, o educador deixa de ocupar a posição de transmissor privilegiado do conhecimento para assumir função mediadora comprometida com a compreensão do universo social do educando. A prática educativa consiste menos na transferência de conteúdo do que na ampliação das possibilidades de interpretação crítica da realidade objetiva. Como observa Dussel (2000, p. 439), a participação do educador adquire relevância precisamente porque possibilita aos sujeitos reconhecerem criticamente sua própria condição histórica.

A constituição do sujeito histórico ocorre, portanto, no interior de uma consciência ético-crítica de caráter comunitário. Longe de representar uma negação da racionalidade, a pedagogia freiriana reivindica uma razão crítica capaz de interpretar as determinações econômicas, sociais e políticas que sustentam os processos de opressão. A conscientização permite aos sujeitos identificar mecanismos de dominação reproduzidos por aquilo que Freire (2019) denominou “cultura do silêncio” e “educação bancária”, formas pedagógicas que contribuem para processos de domesticação e adaptação às estruturas vigentes.

A emergência do sujeito histórico pressupõe, ainda, o reconhecimento de que a realidade social possui caráter histórico e, por conseguinte, transformável. Dussel chama atenção para a

crítica freiriana às pedagogias orientadas pela adaptação funcional dos indivíduos ao sistema social, uma vez que tais modelos tendem a formar sujeitos disciplinados para reproduzir estruturas que os subordinam. Em contraposição a essa lógica, a educação crítica busca evidenciar que as estruturas sociais constituem produções humanas e que, precisamente por isso, podem ser modificadas pela ação histórica dos próprios sujeitos:

Desse modo Freire chama a atenção para a psicopedagogia do desenvolvimento que infelizmente educa a performance teórica de uma criança... para transformá-la em membro disciplinado de um sistema que a oprime. Sem consciência ético-crítica não há educação autêntica. E por isso o educador deve insistir, junto ao educando, em “que estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens” (Dussel, 2000, p. 440).

Nesse horizonte, a ética da libertação assume papel central ao compreender a prática pedagógica como processo inseparável da práxis transformadora. O sujeito deixa de ser concebido como indivíduo isolado para constituir-se como realidade intersubjetiva produzida no encontro com o outro. A dialogicidade apresenta-se, assim, como alternativa teórico-prática ao paradigma moderno centrado no sujeito solipsista. Diferentemente do modelo representado por Rousseau em *Emílio*, cuja formação se organiza em torno de um sujeito individualizado, a proposta freiriana apoia-se em uma comunidade histórica de sujeitos oprimidos que, por meio do diálogo, constroem coletivamente processos de libertação (Dussel, 2000, p. 441).

Por essa razão, a formação do sujeito histórico não se encerra em um momento específico do processo educativo, mas realiza-se continuamente por meio da articulação entre denúncia e anúncio, crítica e transformação. A práxis libertadora, nesse sentido, não corresponde a um ato pontual, mas a um movimento permanente de ação e reflexão mediante o qual os sujeitos, em comunidade, tornam-se capazes de intervir criticamente sobre as condições que produzem a opressão. A pedagogia freiriana exige, assim, não apenas uma compreensão crítica dos sujeitos da educação enquanto atores sociais, mas também uma permanente inquietação epistemológica diante das formas históricas de produção do conhecimento.

2.3 Pedagogia da Autonomia como alternativa decolonial

A discussão acerca da constituição do sujeito histórico permite ampliar a análise para a dimensão decolonial da educação, uma vez que a formação crítica implica também problematizar estruturas históricas de dominação e modos hegemônicos de produção do conhecimento. Embora a

obra de Paulo Freire anteceda o chamado giro decolonial latino-americano, sua reflexão apresenta elementos teóricos que possibilitam aproximações com perspectivas decoloniais contemporâneas, sobretudo ao questionar a universalização de racionalidades produzidas a partir da experiência moderna europeia.

Nessa direção, a pedagogia da libertação representa uma crítica às formas de etnocentrismo vinculadas à modernidade colonial, não pela substituição de um centro hegemônico por outro, mas pela proposição de uma racionalidade ético-crítica orientada para a emancipação dos sujeitos situados historicamente. A crítica freiriana desloca o foco da discussão pedagógica do desenvolvimento abstrato de competências para as condições concretas nas quais os sujeitos produzem sentidos sobre sua própria existência.

Ao interpretar a obra de Freire, Dussel (2000, p. 415) identifica uma ruptura com a concepção moderna do sujeito individualista, descrevendo-o como o “anti-Rousseau do século XX”. Enquanto o sujeito moderno é concebido como entidade autônoma e isolada, a proposta freiriana fundamenta-se em uma comunidade intersubjetiva constituída por sujeitos historicamente situados que constroem processos de validação crítica por meio do diálogo e da participação coletiva. Tal deslocamento produz consequências significativas para o campo educacional, uma vez que a aprendizagem deixa de ser compreendida como aquisição individual de conteúdos e passa a ser concebida como processo compartilhado de produção de conhecimento.

No interior das racionalidades educacionais contemporâneas, frequentemente atravessadas por pressupostos neoliberais, o êxito escolar tende a ser associado ao desempenho individual e à capacidade de adaptação às exigências do sistema econômico. Nessa dinâmica, desigualdades estruturais podem ser reinterpretadas como resultados decorrentes de trajetórias individuais, deslocando para os sujeitos responsabilidades cuja origem possui caráter histórico e social. Em contraposição a essa lógica, a pedagogia da libertação descentraliza o indivíduo como unidade exclusiva da experiência educativa e enfatiza relações intersubjetivas orientadas pelo reconhecimento da alteridade e da diversidade.

Ao analisar a proposta freiriana, Dussel destaca alguns elementos fundamentais para uma educação crítica: a situação-limite como ponto de partida da experiência educativa; a conscientização como processo de passagem da consciência ingênua à consciência crítica; o medo da liberdade como expressão das resistências inerentes aos processos emancipatórios; e a atuação do educador crítico como mediador capaz de ampliar a capacidade interpretativa dos sujeitos sobre sua própria realidade.

Nesse horizonte, o educando deixa de ocupar a posição de objeto do processo educativo para

constituir-se como participante ativo de sua própria formação. A educação assume, assim, dimensão ética e política orientada para a constituição de sujeitos capazes de compreender criticamente sua inserção histórica e participar de processos coletivos de transformação social.

A crítica freiriana alcança ainda aquilo que o autor denomina educação bancária, entendida como expressão de uma racionalidade educativa fundada na transmissão unilateral do conhecimento. Nesse modelo, o conhecimento converte-se em objeto de depósito, enquanto o educando assume posição passiva diante do processo educativo. Em oposição a essa lógica, Freire (2019) propõe uma educação dialógica estruturada na articulação entre denúncia e anúncio: denúncia das estruturas que produzem relações de opressão e anúncio de possibilidades históricas alternativas. O conhecimento deixa, desse modo, de ser concebido como mera transferência de conteúdo para constituir-se como produção coletiva realizada por sujeitos historicamente situados.

Compreendida a partir dessa perspectiva, a pedagogia da autonomia ultrapassa uma proposta metodológica de ensino e assume caráter ético, político e epistemológico. Sua dimensão decolonial reside precisamente na possibilidade de tensionar formas históricas de produção do saber que invisibilizam experiências situadas na periferia dos processos modernos de constituição do conhecimento, recolocando os sujeitos historicamente marginalizados como participantes ativos da produção de sentidos sobre a realidade e sobre sua própria condição histórica.

3 COLONIALIDADE E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

A compreensão da educação como espaço de disputa política e de formação humana exige examinar os mecanismos históricos responsáveis pela produção das formas dominantes de conhecimento e dos processos de subjetivação. A crítica à dicotomia opressor-oprimido presente em Paulo Freire (2019) encontra aprofundamento nas perspectivas decoloniais de Santos (2021) ao evidenciar que as relações de dominação não se restringem às dimensões econômicas e políticas, alcançando igualmente os modos de produção dos saberes, das identidades e das formas de existência.

Nesse horizonte, o conceito de colonialidade permite compreender em Quijano (2005) a permanência de estruturas coloniais para além do encerramento formal do colonialismo histórico. Enquanto o colonialismo refere-se às formas diretas de ocupação territorial e dominação política, a colonialidade designa a persistência de padrões de poder que continuam organizando hierarquias sociais, culturais, epistemológicas e subjetivas. Trata-se de mecanismos que produzem classificações responsáveis por definir critérios de legitimidade entre sujeitos, culturas e

conhecimentos.

Para Quijano (2005), a colonialidade do poder manifesta-se por meio da organização desigual das relações sociais, estabelecendo posições diferenciadas de privilégio e subalternidade. Com base em classificações raciais, econômicas e culturais, determinados grupos passam a ocupar lugares de centralidade, enquanto outros são deslocados para espaços de marginalização. Tais dinâmicas ultrapassam o âmbito institucional e atravessam práticas sociais cotidianas, alcançando também os processos educativos.

Associada a essa dinâmica, a colonialidade do saber institui regimes específicos de validação do conhecimento, nos quais determinadas formas de racionalidade passam a ser reconhecidas como universais, ao passo que outras são desqualificadas como inferiores, insuficientes ou não científicas. A produção do conhecimento organiza-se, assim, segundo uma lógica monocultural que converte experiências históricas particulares em parâmetros universais de interpretação da realidade.

A colonialidade do ser aprofunda essas formas de dominação ao incidir sobre a própria constituição dos sujeitos. Não se trata apenas de controlar territórios ou definir critérios de validação do conhecimento, mas de interferir nos modos pelos quais indivíduos e grupos constroem sua percepção de si mesmos e de sua inserção no mundo. A dominação deixa de operar exclusivamente como coerção externa para assumir formas interiorizadas de subordinação, produzindo sentimentos de inferioridade e negação de si, no desenvolvimento do “*para-outrem*” (Fanon, 2008, p. 31).

Para Freire (2019, p. 115), os sujeitos podem ao mesmo tempo constituir-se como prática emancipatória, como consciência crítica, mas também podem reproduzir uma consciência ingênua, reproduzindo mecanismos de legitimação das estruturas coloniais ao organizar processos formativos fundamentados em perspectivas universalizantes e excludentes.

3.1 Fanon e a colonização da subjetividade

A discussão acerca dos efeitos subjetivos da colonialidade encontra em Frantz Fanon (2008) uma contribuição decisiva para a compreensão dos processos de interiorização da dominação. Em *Pele negra, máscaras brancas*, o autor demonstra que a experiência colonial não se limita ao controle material dos corpos e dos territórios, mas produz efeitos profundos sobre a constituição psíquica e identitária dos sujeitos.

Para Fanon (2008), a colonização produz uma ruptura na relação do sujeito consigo mesmo.

O indivíduo colonizado passa a perceber sua existência a partir do olhar do colonizador, incorporando valores, padrões estéticos, linguísticos e culturais produzidos pelas estruturas dominantes. O resultado desse processo consiste na progressiva deslegitimação de sua própria experiência histórica e cultural, acompanhada do desejo de aproximação ao modelo responsável por sua negação: “o negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Que essa disparidade seja consequência direta da aventura colonialista, não resta nenhuma dúvida [...]” (Fanon, 2008, p. 31).

Essa formulação aproxima-se da análise desenvolvida por Paulo Freire ao discutir a condição do oprimido que “hospeda” o opressor em si mesmo. Em ambos os autores, a dominação não se restringe à imposição externa de estruturas materiais, mas alcança a constituição das subjetividades, produzindo mecanismos pelos quais os sujeitos incorporam valores e referências que sustentam sua própria subordinação (Freire, 2019, p. 43).

O desejo de identificação com o opressor constitui, nesse sentido, uma das expressões mais profundas da violência colonial. Mais do que impor comportamentos ou valores, a colonização estabelece critérios de legitimidade capazes de definir quem possui reconhecimento social, autoridade discursiva e direito à existência plena. A dependência produzida deixa de ser apenas material para assumir também uma dimensão simbólica, subjetiva e inconsciente (Fanon, 2008, p. 165).

Nesse ponto, Fanon (2008), ao estudar o negro e a psicopatologia, chama atenção para a constituição da subjetividade atravessada por relações assimétricas de poder no uso da linguagem. Assim, quando a civilização europeia travou contato com o mundo negro, esses povos foram conceituados como selvagens e maus:

Na Europa o mal é representado pelo negro. É preciso ir com calma, sabemos disso, mas é difícil. O carrasco é um homem negro, Satã é negro, falamos de trevas, estamos pretos quando estamos sujos – aplica-se isso à sujeira fiscal ou à sujeira moral. Causaria espanto se nos déssemos ao trabalho de reuni-las, tamanho é o número das expressões que fazem do negro o pecado. Na Europa, o negro representa, seja concreta ou simbolicamente, o lado mau da personalidade. Enquanto não tivermos compreendido essa proposição, estaremos condenados a falar em vão sobre o ‘problema negro’. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, denegrir a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca (Fanons, 2008, p. 200).

A violência colonial ultrapassa, portanto, as relações econômicas e institucionais, alcançando os modos pelos quais os sujeitos interpretam suas experiências e estabelecem relações consigo mesmos e com os outros. No horizonte colonial eurocêntrico, trata-se da produção de uma

subjetividade subalternizada assimilada gradualmente através de preconceitos, mitos e folclore. Nesse ponto, o estudo de Fanon (2008) indica a produção da suspeição inconsciente da própria subjetividade sobre si mesma: “o inconsciente coletivo não é dependente de uma herança cerebral: é a consequência do que chamarei de imposição cultural irrefletida. [...] Quando desobedeço, quando faço muito barulho, dizem para que eu pare de ‘agir feito negro’” (Fanon, 2008, p. 202).

3.2 Educação e reprodução da colonialidade

A partir de Quijano (2005), compreende-se que os processos educativos não permanecem externos às estruturas da colonialidade. A escola moderna, organizada a partir de pressupostos universalizantes de racionalidade, frequentemente participa da reprodução de mecanismos de normalização e da constituição de subjetividades ajustadas às exigências das estruturas sociais dominantes.

O currículo, considerando as contribuições de Silva (1995), constitui um dos principais espaços dessa disputa. Longe de representar uma seleção neutra de conteúdos, expressa relações de poder que definem quais conhecimentos serão legitimados e quais experiências permanecerão invisibilizadas. Certas narrativas históricas, culturais e científicas ocupam posições centrais, enquanto outras são marginalizadas ou silenciadas.

Além da seleção dos conteúdos, a educação opera mediante processos de normalização responsáveis por estabelecer parâmetros considerados desejáveis de comportamento, aprendizagem e desenvolvimento. A partir de Silva (1995), observa-se que a escola produz categorias classificatórias para sujeitos competentes, para usar a linguagem da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, BNCC, 2018)¹. Isso evidencia que a instituição escolar não atua apenas na transmissão de conhecimentos, mas participa diretamente da produção de formas específicas de subjetivação.

Os sujeitos aprendem, portanto, não apenas conteúdos escolares, mas também valores, expectativas e modos socialmente legitimados de existência. As relações pedagógicas revelam-se atravessadas por mecanismos de poder que interferem diretamente na constituição das identidades e das experiências sociais.

A crítica decolonial não implica rejeição da escola ou da produção do conhecimento, mas

¹ Ser competente ou competitivo nos parâmetros do texto da Base, supõe a hierarquização e controle aos moldes da lógica neoliberal. A noção de ensino por competências aos moldes da BNCC, oriunda do mundo corporativo, é insuficiente e até violenta, nesse caso, ao pretender produzir sujeitos subalternizados na educação a partir de concepções colonialistas (Moreira, 2023).

problematização das estruturas responsáveis por transformar determinadas experiências em referências universais. Trata-se de reconhecer a pluralidade de saberes historicamente silenciados e ampliar possibilidades educativas comprometidas com a emancipação e a justiça epistemológica.

3.3 Epistemologias do Sul e crítica às monoculturas do saber

As Epistemologias do Sul formulam uma crítica às formas hegemônicas de produção do conhecimento constituídas pela modernidade ocidental. Segundo essa perspectiva, a universalização de determinados modelos epistemológicos marcados pelo capitalismo, o colonialismo e o patriarcado produziram processos sistemáticos de invisibilização de saberes construídos por grupos historicamente marginalizados, reduzindo a diversidade das experiências humanas a parâmetros específicos de racionalidade apresentados como universais, nesse caso, “o Sul é o problema: o Norte é a solução” (Santos, 2021, p. 25).

Nesse contexto, a questão não consiste em apagar as diferenças entre norte e sul, e sim tensionar as hierarquias de poder que os habitam. “As epistemologias do Sul afirmam e valorizam assim as diferenças que permanecem depois da eliminação das hierarquias de poder” (Santos, 2021, p. 26). Para Santos (2021), A monocultura do saber traça uma linha abissal, ao estabelecer hierarquias entre diferentes formas de conhecimento ao atribuir legitimidade exclusiva a determinados critérios epistemológicos. Como consequência, experiências anticoloniais e anticapitalistas produzidas por povos indígenas, comunidades camponesas, populações periféricas e outros grupos historicamente subalternizados tendem a ser desqualificadas ou excluídas dos espaços institucionais de produção do conhecimento. Em consequência, desse processo, tem-se o “epistemicídio massivo”: “destruição de uma imensa variedade de saberes que prevalecem no outro lado da linha abissal – nas sociedades e sociabilidades coloniais” (Santos, 2021, p. 27).

Em contraposição a essa lógica, as Epistemologias do Sul propõem a construção de uma ecologia de saberes, fundamentada no reconhecimento da pluralidade epistemológica, num alargamento da subjetividade em sua relação de respeito à alteridade e às diversidades. Não se trata de substituir uma hegemonia por outra, mas de criar condições para o diálogo entre conhecimentos distintos e historicamente situados. Nesse contexto, Santos (2021) defende a busca de reconhecimento de novos repertórios epistemológicos que favoreçam a dignidade humana e a emancipação social de epistemologias pós-abissais. Nesse ponto, Paulo Freire (2019) descoloniza a pedagogia.

Nessa perspectiva, a *Pedagogia do Oprimido* traz a concepção freiriana de práxis ao

compreender que a produção do conhecimento permanece inseparável da transformação da realidade. O ato educativo deixa de orientar-se pela adaptação dos sujeitos à ordem existente e passa a constituir-se como prática emancipatória comprometida com a superação das formas de opressão e com a construção de relações sociais mais democráticas.

4 SUBJETIVIDADE E CRÍTICA ÀS METANARRATIVAS EDUCACIONAIS

As transformações teóricas ocorridas nas últimas décadas produziram importantes deslocamentos no campo educacional, particularmente no modo de compreender a constituição dos sujeitos e os processos de produção do conhecimento. As críticas dirigidas aos modelos universais de interpretação social colocaram em questão pressupostos que historicamente sustentaram grande parte das teorias pedagógicas modernas. Nesse contexto, a educação passou a ser compreendida não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas também como campo de disputa em torno da produção de identidades, subjetividades e formas de existência (Silva, 1995).

Conforme Tomaz Tadeu Silva (1995), as perspectivas pós-estruturalistas contribuíram significativamente para esse deslocamento ao problematizarem a existência de fundamentos universais capazes de explicar integralmente a realidade social. A crítica às metanarrativas não corresponde à recusa do conhecimento ou da racionalidade, mas ao questionamento das pretensões universalizantes que transformam experiências historicamente situadas em modelos absolutos de interpretação do mundo.

No campo educacional, essa problematização assume relevância particular, ao deslocar a atenção dos fundamentos estáveis para os processos históricos que constituem as práticas sociais, torna-se possível compreender a educação como espaço atravessado por relações de poder e por mecanismos contínuos de produção de subjetividades.

4.1 A crise das metanarrativas pedagógicas

A reflexão desenvolvida por Tomaz Tadeu da Silva problematiza as bases epistemológicas que sustentaram grande parte das teorias modernas da educação. Influenciado por perspectivas pós-estruturalistas e pelos estudos foucaultianos, o autor questiona as narrativas totalizantes que procuram explicar os processos educativos a partir de princípios universais, homogêneos e estáveis: “Em termos mais educacionais, o desenvolvimento da criança pensante e racional, como um objetivo abstrato, deixa de levar em conta exatamente o caráter relacional, contextual e histórico do

pensamento” (Silva, 1995, p. 256).

Na avaliação de Silva (1995, p. 256), “o campo educacional é um campo minado de metanarrativas” voltado para a produção de um sujeito abstrato que tende a despolitizar o processo do pensamento, na medida em que se produz fora e acima de seu contexto político e histórico. A crítica às metanarrativas parte do pressuposto de que nenhuma forma de conhecimento ocupa posição neutra ou exterior às relações de poder. As grandes narrativas educacionais, ao reivindicarem validade universal, frequentemente invisibilizaram as condições históricas, políticas e culturais que sustentam sua própria produção.

A busca por fundamentos universais contribuiu para a construção de modelos homogêneos de sujeito e de educação. A ideia de um sujeito racional, autônomo e universal converteu-se em parâmetro para definir formas legítimas de desenvolvimento, aprendizagem e participação social. Como consequência, em Silva (1995), experiências que escapavam a esses modelos passaram a ser interpretadas como insuficientes, desviantes ou inadequadas. A subjetividade passa a ser entendida como efeito de processos históricos, culturais e discursivos que produzem múltiplas formas de existência. Nessa perspectiva, as identidades deixam de ser concebidas como essências estáveis para serem compreendidas como construções contingentes e continuamente produzidas nas relações sociais.

Na visão foucaultiana de Silva as metanarrativas educacionais têm servido frequentemente apenas para que certos grupos imponham suas visões particulares, disfarçadas como universais, às de outros grupos, justificando a exclusão de uma pluralidade de saberes que não se encaixam em seus pressupostos e dogmas dominantes (Silva, 1995).

O reconhecimento dessa pluralidade rompe com modelos educacionais orientados pela homogeneização dos sujeitos. A educação passa a ser compreendida como espaço de negociação de diferenças, exigindo práticas capazes de reconhecer a diversidade sem convertê-la em critério de hierarquização ou exclusão.

4.2 Pedagogia do Oprimido e novas possibilidades educativas

A crítica às metanarrativas pedagógicas não implica o abandono das possibilidades de transformação social nem a negação de projetos emancipatórios. Ao contrário, permite repensar práticas educativas comprometidas com a pluralidade dos sujeitos e com o enfrentamento das formas históricas de exclusão.

Nesse contexto, a *Pedagogia do Oprimido* apresenta contribuições relevantes ao deslocar o

foco do processo educativo das estruturas abstratas para a experiência concreta de sujeitos historicamente situados. A educação deixa de orientar-se pela adaptação a modelos previamente definidos e passa a constituir-se como prática dialógica fundamentada na participação e na construção coletiva do conhecimento (Freire, 2019).

Contudo, a aproximação entre a pedagogia freiriana e a crítica de Tomaz Tadeu Silva (1995) exige reconhecer determinadas tensões teóricas. Enquanto este autor problematiza projetos universais de emancipação, Freire (2019) mantém categorias como conscientização, libertação e humanização como horizontes normativos de sua proposta pedagógica. Ainda assim, ambas as perspectivas convergem na crítica às formas educativas que naturalizam relações de poder e produzem sujeitos ajustados a modelos homogêneos de racionalidade.

A subjetividade, portanto, não corresponde a uma essência fixa ou a uma identidade previamente determinada. Os sujeitos constituem-se historicamente em relações sociais atravessadas por conflitos, disputas e possibilidades de transformação. A conscientização pode ser compreendida como processo de produção crítica de si e do mundo, mediante o qual os sujeitos reconhecem as condições históricas que atravessam sua existência. Essa aproximação permite problematizar formas coloniais de educação que transformam determinados conhecimentos, culturas e experiências em referências universais. A lógica colonial, a esfera de Quijano (2005), opera precisamente por meio da naturalização de hierarquias que estabelecem quais sujeitos possuem legitimidade para falar, conhecer e existir.

Ao romper com modelos pedagógicos orientados pela homogeneização, a *Pedagogia do Oprimido* amplia possibilidades para a emergência de múltiplas formas de subjetividade. A aprendizagem deixa de constituir-se como processo de adaptação ao já instituído para assumir caráter criativo, participativo e emancipatório. A educação, nesse sentido, é um encontro de sujeitos com objetivo de transformar a realidade (Freire, 2019, p. 174).

Nesse sentido, a *Pedagogia do Oprimido* permanece relevante para os desafios educacionais contemporâneos ao possibilitar a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da alteridade, com a valorização da diversidade epistemológica e com a transformação das estruturas responsáveis pela produção das desigualdades e exclusões sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu do problema de investigação acerca de como a *Pedagogia do Oprimido* possibilita problematizar a colonialidade e os processos de constituição da subjetividade

no campo educacional. Considerando a permanência de racionalidades pedagógicas eurocêntricas e de estruturas históricas de desigualdade que atravessam os espaços educativos contemporâneos, buscou-se compreender de que maneira a educação participa simultaneamente da reprodução de formas de dominação e da construção de possibilidades emancipatórias orientadas para a transformação social.

A análise desenvolvida permitiu evidenciar que a crítica formulada por Paulo Freire ultrapassa os limites de uma teoria pedagógica voltada exclusivamente para métodos de ensino ou processos de aprendizagem. Sua proposta insere-se em uma compreensão ética e política da educação, na medida em que desloca a discussão pedagógica do âmbito estritamente técnico para o campo das relações históricas de poder que atravessam a constituição dos sujeitos. Categorias como conscientização, dialogicidade, libertação e sujeito histórico demonstram que a formação humana não pode ser reduzida ao desenvolvimento individual de competências nem à adaptação funcional às exigências das estruturas sociais vigentes. Ao contrário, a educação emerge como prática social capaz de possibilitar processos de leitura crítica do mundo e de intervenção histórica sobre a realidade.

A articulação entre a pedagogia freiriana e as perspectivas decoloniais permitiu ampliar essa análise ao evidenciar que as relações de opressão não operam exclusivamente em dimensões econômicas ou institucionais, mas também alcançam a produção de saberes, identidades e subjetividades. A colonialidade manifesta-se precisamente na capacidade de naturalizar hierarquias sociais e epistemológicas, convertendo experiências historicamente situadas em parâmetros universais de verdade e legitimidade. Nesse sentido, a contribuição de autores como Quijano, Fanon, Dussel e Boaventura de Sousa Santos tornou possível compreender que os mecanismos de dominação permanecem ativos mesmo após o término formal dos processos coloniais, reproduzindo-se por meio de práticas culturais, educacionais e discursivas que interferem diretamente nos modos pelos quais os sujeitos percebem a si mesmos e o mundo que os cerca.

A aproximação entre a crítica freiriana, as Epistemologias do Sul e a problematização das metanarrativas educacionais permitiu compreender a subjetividade não como essência fixa, universal ou previamente determinada, mas como construção histórica produzida em relações sociais, culturais e discursivas. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser concebida como espaço neutro de transmissão de conteúdos para ser compreendida como campo de disputas em torno da produção de sentidos, identidades e formas de existência. Tal compreensão desloca o debate educacional da simples aquisição de conhecimentos para a análise das condições políticas e epistemológicas que definem quem pode falar, quais saberes podem ser legitimados e quais

experiências permanecem historicamente silenciadas.

A pesquisa permitiu sustentar, portanto, que a *Pedagogia do Oprimido* permanece teoricamente atual diante dos desafios educacionais contemporâneos, precisamente porque sua crítica alcança não apenas formas explícitas de desigualdade, mas também mecanismos mais sutis de normalização, silenciamento e produção de subjetividades. Sua contribuição ultrapassa a proposição de um modelo pedagógico alternativo, constituindo-se como horizonte epistemológico capaz de tensionar formas hegemônicas de conhecimento e de questionar estruturas que transformam determinados sujeitos em referências universais e outros em experiências periféricas.

Em última instância, a pedagogia freiriana evidencia que o problema da educação não reside apenas em ensinar conteúdos ou ampliar o acesso escolar, mas em problematizar as condições históricas que definem quais sujeitos podem efetivamente participar da produção do conhecimento e da construção da realidade social. Trata-se de reconhecer que toda prática educativa envolve uma escolha ética e política: ou contribui para a manutenção de estruturas de opressão historicamente naturalizadas ou se compromete com processos de humanização capazes de ampliar as possibilidades de existência dos sujeitos.

Por fim, o estudo aponta para a necessidade de aprofundar investigações que aproximem a pedagogia freiriana das discussões contemporâneas sobre colonialidade, subjetividade e produção do conhecimento, sobretudo diante das novas formas de exclusão e precarização que atravessam os sistemas educacionais. Em contextos marcados pelo fortalecimento de racionalidades instrumentais, pela mercantilização da educação e pela intensificação das desigualdades sociais, retomar Freire significa menos retornar a um autor do passado do que reconhecer a permanência histórica das questões que sua obra continua a interpelar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. DF: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 de abr. de 2021.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MOREIRA, Ubiratan Nunes. **BNCC do ensino religioso e a reprodução colonial: pressupostos éticos, políticos e decoloniais para uma pedagogia do Sul**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas, Belo Horizonte, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 247–258.

ⁱ **Ubiratan Nunes Moreira**

Doutor em Educação | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais | Minas Gerais | Brasil
Mestre em Ciências da Religião pela PUC Minas. Especialista em Filosofia pela Universidade Federal de Ouro Preto; Especialista em Tutoria EaD pela Facinter de Curitiba/PR; Especialista em Inspeção e Supervisão Escolar pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais - SP; Graduado em Filosofia pela PUC Minas e Pedagogia pela Uninter de Curitiba/PR; Supervisor Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Santa Luzia.
E-mail: ubiratannunesmoreira@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1783-207X>

Disponibilidade de Dados

Os dados que sustentam os resultados deste estudo estão disponíveis no próprio artigo.

Editores responsáveis

Guilherme José Pereira; Paola Gabriela da Costa Arantes

Como citar este artigo ABNT e APA:

MOREIRA, Ubiratan Nunes. Pedagogia do oprimido, colonialidade e subjetividade na educação. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 14, n. 23, p. 113-132, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2026v14n23p113-132>

Moreira, U. N. (2026). Pedagogia do oprimido, colonialidade e subjetividade na educação. *@rquivo Brasileiro de Educação*, 14(23), 113-132. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2026v14n23p113-132>