



ENTRE A CRÍTICA E A ESPERANÇA: PEDAGOGIA DECOLONIAL E A PLURIVERSALIDADE DOS DIREITOS HUMANOS

ENTRE LA CRÍTICA Y LA ESPERANZA: PEDAGOGÍA DECOLONIAL Y LA PLURIVERSALIDAD DE LOS DERECHOS HUMANOS

Daniel Silva Barbosa¹

RESUMO

O artigo propõe uma reflexão filosófica e política sobre a necessidade de romper com o universalismo eurocêntrico que marcou a modernidade, a educação e a própria formulação dos direitos humanos. Partindo da crítica decolonial, se evidencia como a colonialidade do poder, do saber e do ser estruturou hierarquias excludentes que ainda hoje moldam as concepções de humanidade e cidadania. O texto, entretanto, não se limita ao diagnóstico crítico: aponta a pedagogia decolonial como horizonte insurgente e esperançoso, capaz de articular diversidade epistêmica, memória histórica e práxis educativa transformadora. Mais do que negar a modernidade, busca-se afirmar uma transmodernidade pluriversal, na qual a diferença seja fundamento de dignidade e de direitos.

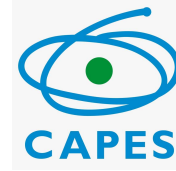
Palavras-chave: decolonialidade; direitos humanos; Modernidade/Colonialidade; pedagogia decolonial; práxis;

RESUMEN

El artículo propone una reflexión filosófica y política sobre la necesidad de romper con el universalismo eurocéntrico que marcó la modernidad, la educación y la propia formulación de los derechos humanos. A partir de la crítica decolonial, se evidencia cómo la colonialidad del poder, del saber y del ser estructuró jerarquías excluyentes que todavía hoy configuran las concepciones de humanidad y ciudadanía. El texto, sin embargo, no se limita al diagnóstico crítico: señala la pedagogía decolonial como horizonte insurgente y esperanzador, capaz de articular diversidad epistémica, memoria histórica y praxis educativa transformadora. Más que negar la modernidad, se trata de afirmar una transmodernidad pluriversal, en la cual la diferencia sea fundamento de dignidad y de derechos.

Palabras clave: decolonialidad; derechos humanos; Modernidad/Colonialidad; pedagogía decolonial; práxis;

¹ Doutorando em Direitos Humanos, no Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, mestre em filosofia, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Anápolis. barbosa.daniel@discente.ufg.br / daniel.barbosa@ifg.edu.br



1. INTRODUÇÃO

"Eu não aceito mais as coisas que não posso mudar,
eu mudo as coisas que não posso aceitar."
Angela Davis

O presente artigo propõe refletir sobre os principais pressupostos teóricos e práticos do movimento intelectual latino-americano, denominado de perspectiva teórica da "Modernidade/Colonialidade" (MC), que vem desafiando as premissas eurocêntricas que vem por séculos moldando o pensamento, a cultura, as identidades, os modos de ser e estar, de diversos povos espalhados por todas os continentes do mundo (em maior ou menor grau), postulando serem (os europeus) portadores únicos da razão, ciência, civilização, democracia, liberdade, moral e direitos humanos. A relevância dessa abordagem, que vem se expandindo durante esse primeiro quarto do século XXI, reside na sua potência de provocar uma nova "virada epistêmica" ao postular que a colonialidade não é um fenômeno superado, mas uma dimensão constitutiva, intrínseca e atual da modernidade.

A partir desse pressuposto, o texto explora como a geopolítica do conhecimento, a colonialidade do poder e do saber, e o racismo epistêmico operaram para invisibilizar epistemologias e existências que não se alinhavam ao cânone ocidental, tornando-as subalternas e marginalizadas.

A modernidade, proclamada como tempo de emancipação, foi também inventada a partir de uma violência colonial que marcou de forma indelével o tecido histórico da humanidade. O que se consagrou como universalidade nada mais foi do que a imposição da experiência europeia como medida do humano, ocultando a diversidade e silenciando saberes. Nesse processo, a colonialidade do poder, do saber e do ser, estruturaram hierarquias globais que continuam a definir os limites da cidadania e da dignidade. A narrativa dos direitos humanos, ainda que celebrada como discurso emancipatório, foi desde o início atravessada por esta contradição: ao mesmo tempo em que proclamava igualdade, legitimava a escravidão, o colonialismo e a exclusão racial.



PPGD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DIREITO • UNESC



fapesc
Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina

É precisamente nesse entrelaçamento entre crítica e esperança que se inscreve este artigo. De um lado, denuncia-se a genealogia eurocêntrica que moldou a modernidade e os direitos humanos; de outro, propõe-se uma práxis insurgente, inspirada na pedagogia decolonial, como horizonte de reinvenção. A pedagogia decolonial, como argumentam pensadores do Sul global, não é apenas metodologia educativa, mas um projeto político e ético que se orienta pela pluriversalidade e pela relacionalidade. Ao reivindicar um diálogo horizontal entre saberes e valorizar a diferença como potência, a pedagogia decolonial abre caminho para a reconfiguração da própria ideia de direitos humanos, deslocando-a da abstração universalista para uma prática enraizada nas lutas concretas de povos historicamente marginalizados.

2. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA DECOLONIALIDADE E PEDAGOGIA DECOLONIAL E DIREITOS HUMANOS

2.1. Pressupostos da Decolonialidade

Já nos encontramos no final do primeiro quarto de século XXI, e nesse momento, em diversos campos do conhecimento, é crescente a produção acadêmica a considerar em suas pesquisas um certo movimento intelectual, surgido na América Latina nas últimas décadas do século passado, liderado por pesquisadores e pesquisadoras de distintas áreas², que atuam na perspectiva teórica que se denomina “Modernidade/Colonialidade”³.

² Dentre estes intelectuais podemos destacar, segundo Oliverira e Candau (2010, p. 17): “o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros”, incluindo, claro, a própria Vera Candau, educadora brasileira

³ De acordo com Oliveira, “o termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social. A caracterização desses intelectuais com o termo *decoloniais*, é mais uma das expressões dadas por alguns pesquisadores que os estudam no Brasil. Na verdade, é um conjunto de autores denominado por Arturo Escobar (2003) como grupo de pesquisadores da perspectiva teórica ‘Modernidade/ Colonialidade’” (MC). (s.d., p. 01).



A relevância dos conceitos e premissas da decolonialidade, para além de uma novidade ou moda acadêmica, tem a possibilidade de transformar-se, nesse séc. XXI, numa “virada epistêmica”. Virada essa, segundo Catherine Walsh (2018), uma das integrantes do grupo MC, comparável com a ocorrida no séc. XIX, após a publicação de Karl Marx, do seu texto sobre as teses de Feuerbach⁴. Para ela, esse movimento pode ser expresso por uma ideia que se sintetiza na seguinte expressão: “a colonialidade é constitutiva da modernidade” (Mignolo *apud* Walsh *et al*, p. 03).

Sendo um dos pressupostos fundamentais da perspectiva MC, a de que a “colonialidade é constitutiva da modernidade”, isso implica pôr em questão, entre outras coisas, a geopolítica do conhecimento. Compreendê-la como “estratégia do pensamento moderno ocidental que, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias” (Wash *et al*, 2018, p. 03). Para esses intelectuais, a modernidade foi implementada ocultando o seu lado obscuro, qual seja, a colonialidade.

Diversos conceitos, segundo Wash *et al*, vão:

fundamentar essa perspectiva [MC], como: o mito de fundação da modernidade, a colonialidade, o racismo epistêmico, a diferença colonial, a transmodernidade, o pensamento liminar, o pensamento de fronteira, a interculturalidade crítica, a pedagogia decolonial, dentre outros” (2018, p. 03).

Além desses conceitos, em resumo, considera-se que a modernidade não é um fenômeno autônomo e exclusivamente europeu, mas um projeto global e intrinsecamente colonial. A “colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada”. Este ponto é fundamental para desmascarar a ideia de que a colonialidade foi um estágio superado ou um mero “lado obscuro” da modernidade e que se nos encontramos hoje libertos dela.

Oliveria (s.d.), ao pensar conexões com a educação, a título de responder “o que é uma educação decolonial?”, discute alguns dos principais conceitos da MC. O primeiro se refere ao mito de fundação da modernidade. Para o autor:

⁴ Nessa obra Marx faz a célebre afirmação: “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx *apud* Wash *et al*, 2018, p. 02).



PPGD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DIREITO • UNESCO



fapesc
Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina

A modernidade não foi fruto de uma autoemancipação interna europeia que saiu de uma imaturidade por um esforço autóctone da razão que proporcionou à humanidade um pretenso novo desenvolvimento humano. Foi necessário, segundo Dussel (2009) afirmar uma razão universal a partir da Europa e estabelecer uma conquista epistêmica na qual o etnocentrismo europeu representou o único que pôde pretender uma identificação com a “universalidade-mundialidade”. A modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial. Em outros termos, conquistada a América, as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu. (s.d., p. 02).

Hoje sabemos que as técnicas e conhecimentos desprezados pela colonizadores, pelo menos no plano do discurso, na realidade, eram manipulados e utilizados em favor do processo de exploração colonial. Um exemplo disso são as evidências de que os escravizados trabalhadores da mineração eram selecionados em função de suas “qualificações”, isto é, eram povos que dominavam a mineração, com tecnologias que a Europa não dispunha e desconhecia. As técnicas avançadas de mineração que encontramos nas minas coloniais brasileiras, por exemplo, provavelmente eram desconhecidas dos europeus⁵.

Colonialidade é outro conceito analisado pelo autor, e esse está intrinsecamente ligado ao primeiro. A colonialidade implicou na classificação e reclassificação da população do planeta, procedimento que hierarquiza, racializa, inferioriza povos inteiros não pertencentes ao continente europeu. Para Maldonado-Torres *apud* Oliveria (s.d.), a colonialidade representa, apesar do fim do colonialismo,

um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (p. 02).

Um exame, até breve que seja do nosso redor, permite compreender que a colonialidade sobrevive no tempo presente, está presente por toda parte, “nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos

⁵ Para mais detalhes sobre esse assunto, ver TARGINO (2023), em que trata do imaginário brasileiro sobre o outro e a mineração.



PPGD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DIREITO • UNESC



fapesc
Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina

outros aspectos de nossa experiência moderna” (Oliveira, s.d., p. 02). Basta nos atermos a necessidade, a exigência imposta de correspondermos a esses padrões exógenos. É como o gesto de nos olharmos no espelho e não reconhecermos nossa identidade e, pior, desejarmos ser outro, justamente o outro que nos é imposto. Além disso, as marcas desse processo são as distorcidas autoimagens, a baixa autoestima, resultantes do enraizamento do processo de inferiorização, apagamento, invisibilização de sujeitos, povos, suas histórias, culturas e conhecimentos.

Como aquelas classificações presentes no colonialismo permanecem na colonialidade, as hierarquias reproduzem-se sistematicamente, separando por meio de violências diversas: europeus e não europeus, ciência e senso comum, homem e natureza, humano e não humano, moderno e primitivo, bárbaros e civilizados, homens e mulheres, adultos e crianças, brancos e negros, ricos e pobres, eruditos e populares, mente e corpo, crédulos e heréticos, heterossexuais e não heterossexuais; cristãos e não cristãos, para citar apenas algumas hierarquias⁶.

Um terceiro conceito comentado pelo autor se refere ao racismo epistêmico. A colonialidade, para Oliveria, “inferiorizou os grupos humanos não europeus não apenas no que diz respeito a divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos, mas também na negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados” (idem). Neste sentido, o racismo epistêmico não só ignora que outros povos não europeus produziram/produzem conhecimento, crítica e ciência, como não admitem outras formas de pensar distintas do cânone europeu.

Nesse estado de coisas, no cotidiano, vivenciamos a vigência de hierarquias que soterram os saberes populares, ancestrais: prefere-se a alopatia à medicina indígena, assim como em outro exemplo, a técnica obstétrica é reconhecida e recompensada em desfavor da doulagem ou dos saberes das parteiras. Em cada canto desse mundo colonial encontramos exemplos de apagamentos como estes. Da origem “racial”, de cada um dos saberes e conhecimentos, dos sujeitos que os produzem, estabelece-se o lugar de importância ou marginalidade.

O quarto conceito se refere a diferença colonial. Segundo Oliveira:

⁶ Sobre o surgimento do racismo científico do século XIX e seus desdobramentos, cf. GIAROLA (2010), em que trata das teorias raciais desse século a partir de um balanço historiográfico.



PPGD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DIREITO • UNESC



fapesc
Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina

Introduzido por Mignolo (2003), a diferença colonial significa pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma de fazê-los intervir em um novo horizonte epistemológico. A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas. Supõe o interesse por outras produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. O que se produz fora da modernidade epistemológica eurocêntrica, por sujeitos subalternizados, pode ser identificado como diferença colonial. (s.d., p. 02).

Nos cursos e produções acadêmicas de história do conhecimento, história e filosofia das ciências, é comum encontramos a narrativa do “triunfo da ciência moderna” sobre outros “saberes”. Nesse jogo está implícito a hierarquia entre o científico (racional, objetivo, sistemático, lógico, crítico etc.) e o popular, ancestral (irracional, subjetivo, senso comum, acrítico, assistemático)⁷. Também é comum a seleção dos fatos, cita-se, por exemplo, o avanço nas pesquisas em astronomia na Europa a partir dos séculos XV e XVI (daí são lembrados Copérnico, Tycho Brahe, Kepler), mas nunca se menciona o saber de outros povos, como os Dogons, do Mali, que tinham conhecimentos astronômicos avançados⁸, por exemplo. De outro lado, se apaga a cultura e história daqueles povos outros que se expressam pela oralidade, em vez da escrita formal⁹, e suas existências são rotuladas como a-históricas e incivilizadas.

⁷ Nessas narrativas historiográficas, aparentemente o triunfo é sobre “a época das trevas”, ou seja, a alegada “estagnação” do pensamento no período medieval, tratada comum e superficialmente como uma época de misticismos, dogmatismos, obscurantismos etc. Mas no sistema-mundo, os não europeus também se encontram nessa “idade média” e, portanto, seus saberes e tecnologias são invisibilizados. A exemplo disso, cf. ROSA (2010, p. 15 - 44).

⁸ Segundo Oliveira *apud* Lopes (2019), “Ao estudar os conhecimentos astronômicos do povo Dogon nos anos quarenta [do século], Marcel Griaule e os seus discípulos ficaram fascinados com o nível de conhecimento existente. Recentemente, o conhecido astrônomo Carl Sagan, da Universidade de Cornell de Nova Iorque, decidiu avaliar esses mesmos conhecimentos Dogon e concluiu que ‘os Dogon, em contraste com todas as comunidades pré-científicas sabiam que os planetas, incluindo a Terra, giram sobre si próprios e à volta do Sol’ [...] Como é que se pode explicar esse extraordinário conhecimento científico? Sagan não duvidou um segundo que deve ter sido devido a um gaulês que atravessou aquelas paragens, e que provavelmente estava mais avançado do que a ciência da época”. (p.11).

⁹ Para questão de como a historiografia tradicional tem dificuldade de “encontrar modos de construir compreensões históricas para estudar grupos sociais que não possuem tradição escrita” cf.: MUNIZ, (2023). De outro lado, para apontamentos de como historiografia contemporânea tem usado a oralidade como fonte, cf.: MATOS; SENNA (2011).



PPGD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DIREITO • UNESCO



fapesc
Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina

Por fim, um quinto conceito útil a nosso trabalho é o de transmodernidade. Esse conceito, formulado por Dussel (*apud* Oliveira) refere-se à:

proposta, na perspectiva de uma filosofia da liberação, de realização de um processo de integração, que inclui a “Modernidade/Alteridade” mundial (Dussel, 2005, p. 66). Por outro lado, carrega a ideia de um projeto teórico denominado “diversalidade global” ou “razão humana pluriversal” que não representa pensar a diferença dentro do universal, mas a diversidade do pensamento enquanto projeto universal, pois, segundo Mignolo (2003), “o pensamento é, ao mesmo tempo, universal e local: o pensamento é universal no sentido muito simples de que é um componente de certas espécies de organismos vivos e é local no sentido de que não existe pensamento no vácuo”. (s.d. p. 02)

Transmodernidade nos leva a transvalorar, a um processo de transvalorização das hierarquias, de reconhecimento, restituição, horizontalização da diversidade, de legitimação daquilo antes (e ainda) tratado como inferior, desprezível, desde um projeto de universalidade que o excluí, subalterniza e marginaliza.

De uma forma geral, portanto, em síntese, os teóricos da MC vão discutir o eurocentrismo como uma perspectiva de conhecimento que se tornou hegemônica globalmente, a partir da qual se estabeleceu a Europa como o centro geográfico e a culminação da história humana¹⁰. A “geopolítica do conhecimento” legitimou os saberes europeus como universais, invisibilizando e silenciando epistemologias “outras”. Os efeitos de poder de terem os europeus se colocado no centro da produção e estabelecimento da verdade, recai sobre todos os demais povos, nesse processo, colocados numa posição de inferiores, de retardatários no processo de evolução e, portanto, sujeitados a toda sorte de opressão e violências, inclusive a escravidão, a negação do direito de terem sua própria cultura, religião, língua, cosmovisão, conhecimentos – a despeito de todo o discurso intelectual europeu iluminista.

¹⁰ A ideia de que o povo europeu representava, dentro do gênero humano, ou na História, nessa geopolítica do conhecimento, o ponto mais elevado, me faz lembrar da discussão sobre a ideia de *Kultur*. Segundo Sant’Ana (2021), essa ideia “foi criada pelos intelectuais alemães do século XVIII, como representação de sua suposta contribuição elevada, singular e única para a humanidade universal. Essa cultura passa a ser considerada o suprassumo da produção humana. Trata-se, no entanto, de uma monocultura tecida por sujeitos situados em um determinado lugar de fala, narrando o mundo a partir de suas próprias concepções e postulando a si mesmos como elevação da capacidade de produção cultural da humanidade”. (p. 27-28). Essa ideia de Cultura universal, vinculada a ideia de evolução, de elevação, ajudou a constituir, por assim dizer, a métrica pela qual todos os povos não europeus foram classificados como não elevados, como primitivos. Cf. SANT’ANA (2021).



PPGD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DIREITO • UNESC



fapesc
Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina

A colonialidade se manifesta em diferentes esferas: do poder, do ser e do saber. A colonialidade do poder é um padrão de poder que classificou a população mundial com base na "ideia de raça" para legitimar as relações de dominação e exploração, num processo que garantiu desenvolvimento e crescimento do capitalismo. A ideia de raça, uma "construção mental", associou o trabalho não-assalariado (escravidão, servidão) às "raças" colonizadas, enquanto o trabalho assalariado era privilégio dos brancos. Quanto a colonialidade do saber, expressa-se pela repressão das formas de produção de conhecimento dos povos colonizados, impondo a hegemonia epistêmica europeia, que se traduz em um "racismo epistêmico". Por fim, a colonialidade do ser implica na negação de um estatuto humano completo para os povos não europeus. O colonialismo obriga o dominado a se perguntar sobre sua própria humanidade e a "ausência de consciência" torna-se um pressuposto para a barbárie.

Sobre esse aspecto, e tratando da "questão da modernidade", Quijano nos diz:

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. (2005, p. 111-112).

A perspectiva MC oferece, portanto, um olhar radicalmente crítico para desvelar as estruturas de poder que sustentam a ordem mundial vigente, desafiando a premissa de uma modernidade autogerada (interna e intrínseca ao continente europeu) e benevolente (que "salva" o restante da humanidade das trevas). Como vimos, a colonialidade não é um resquício do passado, mas uma dimensão constitutiva e contínua do nosso presente, manifestando-se de forma multifacetada no poder, no saber e no ser. No entanto, o reconhecimento e a análise dessas dinâmicas não se esgotam na denúncia. É nesse ponto que se torna imperativo passarmos da teoria para a práxis, ou seja, buscar caminhos concretos para a transformação social.



2.2. Pressupostos para uma Pedagogia Decolonial

Considerando os apontamentos anteriores, a Pedagogia Decolonial emerge como uma ferramenta significativa para essa tarefa, propondo uma educação que não apenas interprete o mundo, ou que se restrinja a competências laborais e a transmissão de conteúdos, mas que contribua ativamente para reinventá-lo a partir das vozes, saberes e experiências daqueles que foram historicamente silenciados. Uma pedagogia potente e comprometida em romper as linhas abissais que marginalizam, subalternizam e tornam periféricas tantas existências humanas individuais e coletivas, atuais e ancestrais.

Para Oliveria (s.d.), pedagogia decolonial

é expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. Enfim, para iniciar um diálogo intercultural “autêntico” tem que haver uma visibilização das causas do não diálogo, e isto passa, necessariamente, pela crítica à colonialidade e a explicitação da diferença colonial (p. 03).

Pedagogia decolonial é, assim, pois, reconhecer, identificar e denunciar a desumanização e a subalternização expressa nas tantas hierarquias constituídas pela colonialidade, pelo seu racismo inerente. Mas não só isso, é construir uma prática alternativa, uma prática do diálogo, inclusiva, plural, multicultural e multirracial, que rompa com a lógica epistêmica ocidental e seja capaz de substituir nossas hierarquias adoecidas e adoecedoras, violentas e violadoras, por horizontalidades novas e ancestrais, na forma e no conteúdo. Para Wash *et al* (2018):

A perspectiva MC representa uma crítica profunda a retórica da modernidade e a lógica da colonialidade e uma intervenção política e pedagógica, entendida como a necessidade de ler o mundo para intervir na reinvenção da sociedade. É um trabalho de politização da ação pedagógica (p. 05).



Desse modo, a pedagogia decolonial emerge como um campo de práxis e pensamento que transcende a visão instrumental da educação, posicionando-se como uma força política e metodológica essencial para a libertação e a transformação social. Diferente da pedagogia tradicional (produto e reprodutora da lógica epistêmica ocidental colonial), que se limita à transmissão de conteúdos eurocentrados e referenciados numa geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, a abordagem decolonial se constitui como uma “metodologia imprescindível”¹¹ para as lutas contra a dominação e a opressão, tanto em nível social, político, epistêmico e existencial.

Ela se enraíza nas experiências e na memória coletiva de povos e movimentos historicamente subalternizados pela colonialidade do poder, como indígenas e afrodescendentes¹², e busca “desaprender o imposto e o assumido”¹³ para reconstituir o ser. Nesse sentido, a pedagogia decolonial não é um mero veículo para conteúdos, mas o próprio “nexo entre ser, poder e fazer” (Maldonado-Torres, 2013, p. 14), funcionando como uma ponte entre a decolonialidade da existência, da práxis e do poder. Ela se materializa em ações e estratégias que desafiam o pensamento eurocêntrico e monocultural, incentivando a criação de novas formas de ser, de pensar, de sentir e de viver. É, pois, uma pedagogia de/para pluralidade, num movimento que legitima, acolhe, reconhece, fortalece: as culturas, as identidades, os saberes, as razões, as féis, enfim, as diversidades.

Um dos pilares conceituais dessa pedagogia é a crítica radical à colonialidade, vista como um padrão de poder que persiste para além do colonialismo formal. Nesse contexto, a pedagogia decolonial opera como um trabalho de orientação que visa a

¹¹ “Imprescindível”, neste modo apontado por Wash (2013), lembrando as palavras de Paulo Freire, que dizer que: “obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de Liberación” (p. 29).

¹² Cf. Wash. 2013, p. 25-26.

¹³ Para Wash *et al* (2018), “uma ação decolonial enquanto pedagogia implica, (...) em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García” (p. 05).



PPGD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DIREITO • UNESC



fapesc
Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina

"romper as correntes que ainda estão nas mentes" e "desescravizar as mentes", como dito por Manuel Zapata Olivella e Malcolm X (*apud Wash et al.* 2018, p. 05). A perspectiva decolonial não busca simplesmente "reverter" o colonial, como se fosse possível passar de um estado colonial para um não-colonial, mas sim inaugurar um "caminho de luta contínuo" no qual se criam, resistem e coexistem lugares de exterioridade e construções alternativas – sobretudo rompendo subalternizações.

A inspiração para essa práxis pedagógica vem, em grande parte, de intelectuais-militantes como Paulo Freire e Frantz Fanon, que, embora tenham percursos distintos, compartilham um compromisso profundo com a humanização e a libertação. Freire, segundo Wash *et al.* (2018, p. 05), com sua "pedagogia do oprimido", enfatizou o "ler o mundo para intervir na reinvenção da sociedade", defendendo uma "práxis política" inseparável da ação pedagógica. Fanon, por sua vez, como psiquiatra e revolucionário, dedicou-se à "problemática vivida do sujeito racializado-colonizado". Para ele, citado por Wash (2013, p. 42) a descolonização é um ato que "afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser" e implica a criação de "homens novos". O autor, em sua "sociogenia", articulou de forma indissociável as dimensões subjetiva e objetiva da colonialidade, demonstrando que a libertação só é possível através de um novo saber e de uma ação que rompe com a negação ontológica e epistêmica imposta pelo colonialismo.

A pedagogia decolonial se nutre e se manifesta em práticas que desafiam as lógicas hegemônicas de ensino e pesquisa, valorizando o conhecimento que surge das margens. O "Dossiê sobre Colonialidade e Pedagogia Decolonial"¹⁴, por exemplo, destaca diversas experiências em que a pedagogia se forja em diálogo com realidades educacionais e movimentos sociais. Um exemplo é a "Pedagogia da Ayahuasca"¹⁵, que analisa a dimensão educativa de uma prática ritual que considera plantas como

¹⁴ Refiro-me ao "Dossiê sobre Colonialidade e Pedagogia Decolonial" composto por 10 trabalhos selecionados, nele, segundo Wash *et al.* (2018, p. 06), é apresentado "questões diversificadas e tendências que estão afinadas com a proposição teórica decolonial, [...] faz referência a educação popular, a educação indígena, a educação em comunidades amazônicas, sobre tradições orais, memórias e patrimônios afrobrasileiros, alguns textos formulam e analisam pedagogias além dos sistemas educativos hegemônicos e dialoga com experiências críticas e políticas enraizadas nas lutas e práxis dos colonizados pela modernidade". Em "Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra", Wash *et al.*, (2018), apresenta e faz uma resenha do mencionado Dossiê.

¹⁵ Cf. ALBUQUERQUE (2018).



"professoras", refletindo sobre uma lógica epistêmica que questiona o eurocentrismo. Outros exemplos incluem as experiências dos "Bachilleratos Populares na Argentina"¹⁶, que criam espaços de autogestão e reconstrução crítica do saber, e a educação indígena e afrodescendente no Brasil, que reivindicam a valorização de suas tradições e memórias como contraponto à lógica educacional hegemônica.

Por fim, a pedagogia decolonial¹⁷, como projeto, não busca apenas denunciar as amarras coloniais, mas, sobretudo, ser uma força criativa e propositiva. É uma práxis que convoca os "conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber" (Wash *et al*, 2018, p. 9) e dialoga com as "ações transformadoras dos movimentos sociais" (Oliveira, s.d., p. 03). A sua relevância reside na capacidade de atuar na politização da ação pedagógica, propondo "desaprender o aprendido" e desafiar as estruturas epistêmicas que mantêm a colonialidade. Em suma, a pedagogia decolonial é um convite à insurgência educativa, um movimento para criar uma "educação outra", que não se baseie na razão moderna como o único referente de conhecimento, mas que se construa a partir da diversidade de lutas, saberes e existências, em direção a uma sociedade mais justa e plural.

2.3. Por uma crítica à Fundamentação Eurocêntrica dos Direitos Humanos

Do mesmo modo que a perspectiva teórica MC contribui para pensarmos uma educação outra, no sentido de uma práxis educativa, seja formal ou informal, nutrida por uma pedagogia decolonial, ela torna-se fundamental para repensarmos a teoria dominante dos direitos humanos. Teoria que se consolidou a partir das revoluções burguesas, apresenta-se como um desdobramento natural e universal do pensamento liberal europeu, sustentado em premissas que se pretendem incontestáveis.

¹⁶ Cf. SAID (2018).

¹⁷ Importante registrar que ao falarmos de uma "pedagogia decolonial", não devemos nos esquecer que antes de assim ser nomeada pela academia, estas características aqui levantadas, sistematizadas e defendidas foram e continuam a ser prática de resistência, presentes nos meios populares, nos grupos tradicionais, no modo mesmo como povos indígenas e afro-diaspóricos tem resistido à violência e opressão colonial desde a cinco séculos. Ou seja, antes de ser teoria essa pedagogia constitui o modo como os povos colonizados lutam e resistem, por suas raízes e identidade.



PPGD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DIREITO • UNESC



fapesc
Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina

Essa perspectiva, que atribui a origem e a fundamentação dos direitos humanos a movimentos políticos como o parlamentarismo inglês, a revolução francesa e a independência americana, é síntese e sintoma da colonialidade. Eurocentrada que é, ignora ou subestima as contribuições e as lutas globais para a afirmação desses direitos. A filosofia que a sustenta baseia-se na concepção de um indivíduo racional e autossuficiente, uma ideia de ser humano própria do ideário moderno-burguês. No entanto, esta visão "universalista" é, na realidade, localizada e parcial, e esconde a lógica de poder e de exclusão que a moldou.

Ao utilizarmos as ferramentas conceituais que o pensamento decolonial nos oferece, como transmodernidade e geopolítica do conhecimento, entre outros, é possível contestar a concepção histórico-geográfica dos direitos humanos. Como já afirmamos, na esteira do que Oliveria apontou (s.d., p. 02), a modernidade não é um fenômeno exclusivamente europeu, mas um projeto global intrinsecamente colonial – foi "inventada a partir de uma violência colonial". Ou seja, a partir da conquista da América, as classes dominantes europeias criaram um sistema-mundo no qual a Europa se tornou o centro, relegando todas as outras culturas à periferia. A partir do discurso eurocêntrico, que situa as origens dos direitos humanos exclusivamente na Modernidade Ocidental, esse discurso projeta-se como hegemônico, baseando-se na premissa (falsa) da superioridade da cultura europeia, não apenas ignorando, como suplantando e apagando outras formas de conhecimento, organização política e societal, racionalidade e humanidade.

Ao considerarmos autores como Bragato (2014, p. 202), situando-se na intersecção entre a filosofia política e a crítica decolonial, podemos compreender que o edifício normativo dos direitos humanos, ao revelarmos seu fundamento colonial, não é neutro, mas impregnado pela racionalidade eurocêntrica que o forjou. Ao desconstruir o mito da universalidade, a autora, com o suporte de teórico da perspectiva MC, desvela a inscrição originária desses direitos no projeto civilizatório moderno ocidental, sustentado pela exclusão sistemática de povos e culturas que não se conformam à matriz europeia de racionalidade.

O discurso eurocêntrico, sempre situou como marcos da formação dos Estados modernos e como marcos de emancipação humana (de origem dos direitos humanos)



PPGD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DIREITO • UNESC



fapesc
Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina

acontecimentos como o parlamentarismo inglês, a Revolução Francesa e a independência norte-americana. De acordo com Bragato (2014, p. 205), tal discurso serviu de palco para universalizar um modelo específico de sujeito, como parâmetro do humano — o homem branco, proprietário e europeu.

Ao problematizar o conceito de “humano” no arcabouço dos direitos humanos, Bragato mostra como a figura universal é produto de uma exclusão constitutiva: a do colonizado, do escravizado, do racializado. Trata-se de um humano parcial que se pretende total, e que transforma o outro em ausência ontológica (Bragato, 2014, p. 209). Ao desvelar a falácia da universalidade abstrata dos direitos humanos, portanto, a autora insiste na necessidade de se considerar as condições concretas de existência e resistência dos povos marginalizados. A universalidade, se não for encarnada nas realidades locais e plurais, transforma-se em dispositivo de opressão (Bragato, 2014, p. 214). Para ela ao problematizarmos ainda o ethos liberal que permeia os direitos humanos, com sua ênfase no indivíduo isolado e na liberdade negativa, abrimos espaço para uma concepção comunitária e relacional de direitos, que se aproxima da perspectiva decolonial (Bragato, 2014, p. 216).

Assim sendo, cumpre pensar – a despeito de uma ideia colonial e hegemônica de humanidade universal – tantas e outras humanidades, sucumbidas, subalternizadas, sem que isso nos conduza, no entanto, a uma posição tão relativa que se torne impossível reconhecer traços compartilháveis entre si entre tantas humanidades singulares e diversas.

Não obstante, no horizonte da crítica e da ação devem estar presentes a lembrança e a consciência de que o colonialismo moderno legitimou a escravidão e o genocídio de povos originários sob a máscara da “civilização”; o apartheid institucionalizou a segregação racial com base em uma suposta ordem jurídica legítima; e, nos dias atuais, políticas migratórias excludentes transformam populações inteiras em vidas descartáveis, negando-lhes o estatuto de humanidade – para citar apenas alguns acontecimentos e processos históricos, passados e também atuais. Assim considerados, à luz da crítica decolonial, os direitos humanos, proclamados como universais, funcionaram, e ainda funcionam, muitas vezes, como instrumento de exclusão, opressão e violência.



3. CONCLUSÃO

O percurso teórico-reflexivo deste artigo, fundamentado na perspectiva MC, revela que a decolonialidade não é uma mera agenda acadêmica atual (e na moda), mas uma lente crítica fundamental para desmascarar as estruturas de poder que nos formataram e continuam a moldar nossas realidades. Aliás, nem é também uma agenda recente, pois o pensamento decolonial "nasce nos primórdios da Modernidade, ainda que sempre em condição periférica, [...] começa com figuras históricas como Poma de Ayala e manifesta-se nas lutas de contestação colonial e na independência do Haiti" (Bragato, 2014, p. 210). A luta por descolonização é um processo de "longa duração"¹⁸ que se manifesta nas "memórias coletivas que os povos indígenas e afrodescendentes têm mantido como parte de sua existência e ser" (Wash, 2013, p. 14). Os pensadores decoloniais, no tempo presente, a dar nomes e envergadura conceitual e teórica às lutas históricas e a resistência dos povos subalternizados e violentados pela colonialidade.

Ao compreendermos que a "colonialidade é constitutiva da modernidade", somos forçados, então, a questionar a narrativa hegemônica que visibiliza as violências históricas e epistêmicas perpetradas em nome de um pretenso progresso universal. A colonialidade, com suas ramificações no poder, no saber e no ser, estabeleceu hierarquias que persistem até hoje, separando, classificando e inferiorizando existências, conhecimentos e modos de vida que não se alinham ao cânone eurocêntrico. Desse modo, o grande desafio contemporâneo não é apenas continuar denunciar essas opressões, mas também construir ativamente as bases para uma sociedade, educação e direitos humanos que operem sob uma lógica da *diversalidade* e justiça.

¹⁸ Práticas como o "cimarronaje" e o "malungaje" foram levadas a cabo por africanos em suas "luchas por recuperar y reconstruir la existencia, libertad y liberación" (Wash, 2013, p. 36) diante da escravidão. A pedagogia decolonial se inspira nas práticas de "resistência, insurgência e rebeldia que provocam grietas e derrumbes en el orden moderno/colonial" (Wash, 2013, p. 24). Ela é um "projeto inacabado da des- ou de-colonização" (Wash, 2013, p. 29) que tem uma longa história.



PPGD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DIREITO • UNESC



fapesc
Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina

A Pedagogia Decolonial constitui-se, assim, como uma resposta propositiva e insurgente a esse cenário de dominação, inerente a sociedade capitalista ocidental moderna-colonial, propondo-se como uma "metodologia imprescindível" para as lutas de libertação em nível social, político, epistêmico e existencial. Ela transcende a visão instrumental da educação e se aprofunda na ideia de que a prática pedagógica deve ser um ato político, enraizado nas experiências e na memória coletiva dos povos historicamente subalternizados.

Ao invés de se limitar-se à reprodução de conhecimentos eurocentrados, essa pedagogia nos convida a "desaprender o imposto e o assumido" para criar novas subjetividades e reconfigurar as relações sociais. A decolonialidade na educação não se trata de uma simples inversão de polos, mas de um movimento de "insurgência educativa" que busca a reinvenção do mundo a partir das "ruínas, das experiências e das margens" (Oliveira, s.d., p. 02). A sua essência reside, portanto, na capacidade de politizar a ação pedagógica e de transformar a escola em um espaço de resistência e de criação de novas formas de ser, de pensar, de sentir e de viver – para um novo mundo possível e necessário. Nesta mesma direção, é urgente que reconsideremos os direitos humanos numa perspectiva plural, reconhecendo que a colonialidade forjou a ideia de uma única humanidade, desde um ponto de vista supostamente universal.

Em última análise, a adoção de uma perspectiva decolonial implica um compromisso com a transformação social, uma vez que o reconhecimento das hierarquias coloniais e do racismo epistêmico exige um posicionamento ético e político. A pedagogia decolonial nos convida a sermos militantes no sentido mais profundo da palavra, dedicando-nos, por meio do estudo, da reflexão e da ação, a construir uma "educação outra" que esteja a serviço da humanização. Essa educação deve ser capaz de romper com as "linhas abissais" que marginalizam e tornam periféricas tantas existências humanas, buscando a criação de horizontalidades que substituam as hierarquias violentas e opressoras. O caminho é longo e desafiador, mas o legado dos saberes ancestrais, dos povos tradicionais, dos movimentos sociais e, mais recentemente, dos pensadores e militantes decoloniais, nos inspiram "a mudar as coisas que não podemos aceitar" (como disse Angela Davis) e a construir, em



PPGD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DIREITO • UNESC



fapesc
Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina

conjunto, um futuro de "diversidade global" e de dignidade plena para todos, nos agregando às lutas e resistências e nos nutrindo dos saberes ancestrais.

A reflexão desenvolvida neste artigo demonstra que pensar os direitos humanos à luz da pedagogia decolonial exige transitar da crítica à práxis. Isso significa não apenas revelar o caráter excludente da modernidade eurocêntrica, mas afirmar uma nova racionalidade orientada pela pluriversalidade, pela relacionalidade e pela memória histórica. Ao deslocar os direitos da abstração normativa para a concretude da experiência vivida, a pedagogia decolonial inscreve-se como horizonte de libertação e de dignificação dos povos subalternizados.

Entre a crítica e a esperança, este texto defende que a tarefa de nossa época não é negar a modernidade, mas superá-la em chave transmoderna, instaurando um diálogo intercultural radical e uma educação comprometida com a justiça social. A pedagogia decolonial revela-se, assim, como caminho insurgente, criativo e necessário para reinventar os direitos humanos, convocando academia, juntando-se aos movimentos sociais e sujeitos históricos a construir, juntos, um futuro onde a diferença não seja motivo de exclusão, mas fundamento de dignidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia. Pedagogia da Ayahuasca: Por uma decolonização epistêmica do saber. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 85-85, 2018.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. **Revista novos estudos jurídicos**, v. 19, n. 1, p. 201-230, 2014.

GIAROLA, Flávio Raimundo. Racismo e teorias raciais no século XIX: Principais noções e balanço historiográfico. **História e-História**, v. SM, p. 1-21, 2010.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. História oral como fonte: problemas e métodos. In **Historiæ**, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011.

MUNIZ, Manuela da Silva. **A historiografia sem escrita e a oralidade sem palavras: como populações tradicionais brasileiras elaboram seu passado?**. In: Opará: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação, v. 11, n. 17, p. e172319-e172319, 2023.



PPGD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DIREITO • UNESC



fapesc
Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **O que é uma educação decolonial?**. [S.l.: s.n.], [s.d.]. https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL acessado em: 11/07/2025.

_____ ; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). Educação e diversidade cultural. Belo Horizonte: Educação em Revista, 2010. p. 15-40.

_____ ; SILVA, Danielle Tudes Pereira. Os significados da perspectiva Modernidade/Colonialidade. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 11, n. 23, p. 07-19, 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 107-130.

ROSA, Carlos Augusto de Proença. **História da ciência**. Fundação Alexandre de Gusmão, 2010.

SAID, Shirly Laura. Pedagogias do Sul e subjetivação política: Os Bachilleratos Populares na Argentina como parte dos “movimentos pedagógicos latino-americanos”. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 1, p. 69, 2018.

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de. **Cadernos, tranças, flechas e atabaques: um olhar sobre a Escola Pluricultural Odé Kayodê**. Curitiba: Appris, 2021.

TARGINO, Arcenira Resende Lopes; ALMEIDA, R. de. Imaginário brasileiro sobre o ouro e decolonialidade: implicações para o Ensino de Química. **XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências-XIV ENPEC**. Caldas Novas, Goiás, 2023.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir**. Editorial Abya-Yala, 2013.

_____ ; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. In: **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 83-83, 2018.