

EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO: FUNDAMENTOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL

EDUCATION FOR TRANSFORMATION: FOUNDATIONS FOR A DECOLONIAL PEDAGOGICAL PRACTICE

Thaís Ferreira Tonhá¹

Universidade Federal da Integração Latino Americana

RESUMO

Neste estudo busca-se realizar um diálogo entre autores chave para a compreensão da colonialidade e do desenvolvimento do pensamento decolonial, relacionando os conceitos de colonialidade, poder e dominação a um epistemicídio que vêm anulando os saberes oriundos do sul global, silenciando e diminuindo ao longo da história seus conhecimentos, sua epistemologia e sua cultura. Propõe-se como ferramenta emancipadora a adoção de discursos críticos e tradições teóricas voltadas à Pedagogia Crítica, de forma que forneçam ao aluno ferramentas para a compreensão dessas relações de poder, o preparando para o questionamento dessas mesmas relações e incorporando os saberes dessas populações subjugadas à uma nova proposta pedagógica decolonial.

Palavras-chave: Colonialidade; Teoria Crítica; Pedagogia Crítica; Epistemologias do Sul; Pedagogia Decolonial.

ABSTRACT

This study seeks to conduct a dialogue between key authors for the understanding of coloniality and the development of decolonial thought, relating the concepts of coloniality, power and domination to an epistemicide that has been annulling the knowledge from the global south, silencing and diminishing throughout history its knowledge, its epistemology and its culture. As an emancipatory tool, the adoption of critical discourses and theoretical traditions of Critical Pedagogy is proposed, to provide the student with tools to understand these power relations, preparing him/her to question these same relations and to incorporate the knowledge of these subjugated populations to a new decolonial pedagogical proposal.

Keywords: Coloniality; Critical Theory; Critical Pedagogy; Epistemologies of the South; Decolonial Pedagogy.

RESUMEN

Este estudio busca realizar un diálogo entre autores clave para la comprensión de la colonialidad y el desarrollo del pensamiento decolonial, relacionando los conceptos de colonialidad, poder y dominación con un epistemicidio que ha ido anulando los saberes del sur global, silenciando y disminuyendo a lo largo de la historia sus conocimientos, su epistemología y su cultura. Como herramienta emancipadora, se propone la adopción de discursos críticos y tradiciones teóricas de la Pedagogía Crítica, con el fin de dotar al estudiante de herramientas para comprender estas relaciones de poder, preparándolo para cuestionar estas mismas relaciones e incorporar los saberes de estas poblaciones subyugadas a una nueva propuesta pedagógica decolonial.

Palabras claves: Colonialidad; Teoría Crítica; Pedagogía Crítica; Epistemologías del Sur; Pedagogía Decolonial.

INTRODUÇÃO

Este estudo busca realizar uma investigação bibliográfica a respeito do papel da educação na transformação do mundo em que vivemos. Ao longo da história da humanidade, podemos observar o uso da educação e do conhecimento como instrumentos de poder e dominação. A partir do século XVI, com a chegada dos europeus ao continente americano, inicia-se o período de

¹ Bacharel em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGO). Especialista em Educação Transformadora pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Relações Internacionais pela Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA) e membro do Núcleo de Pesquisa em Política Externa Latino Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. Endereço para correspondência: Edifício Comercial Lorivo – Av. Silvio Américo Sasdelli, 1842 – Vila A, Floresta, PR CEP: 85.866-000. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7939-4406> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0884544412568924> . E-mail: thaisfthonha@gmail.com .

colonização, através do que a historiografia eurocêntrica têm chamado de conquista do “Novo Mundo”.

Por trás de um discurso de salvação, a colonização europeia significou para os povos colonizados não apenas a invasão e a dominação de seu território, mas também o controle de suas almas e de seus corpos, o assassinato de sua cultura, um epistemicídio massivo e o estabelecimento de uma matriz colonial de poder que ignora e invisibiliza seus conhecimentos, seus saberes e sua existência.

O uso do conhecimento como ferramenta para o exercício do poder e da autoridade são evidenciados, uma vez que a educação pode reproduzir injustiças e desigualdades ao validar sistematicamente as ideologias dominantes, moldando sujeitos de acordo com a ordem social desejada. No cenário atual, os discursos repletos de construções eurocêntricas e ocidentais seguem fortalecendo as grandes narrativas como o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Enquanto o conhecimento dos povos do sul, dos povos colonizados, seguem à margem da academia e uma história única segue sendo reproduzida.

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em uma palestra (posteriormente publicada em formato de livro), reflete a respeito dos perigos de uma história única. De acordo com Adichie (2009) ao representar um povo como uma coisa, uma única coisa, repetidamente, este povo acaba se tornando exatamente isso. É dessa forma que, de acordo com ela, uma história única é criada e reproduzida.

Assim, Adichie (2009) relaciona a história única ao poder, afirmando que é de acordo com o poder que as histórias são contadas como são contadas, por quem são contadas, quando são contadas e quais histórias são contadas. “O poder é a habilidade, não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (ADICHIE, 2009, p.12).

A história dos povos colonizados têm sido repetidamente contada por aqueles que os colonizaram, reproduzindo uma retórica de descobrimento, de salvação e de modernidade, o discurso eurocêntrico têm construído dualidades como civilizados/não-civilizados, colonizador/colonizado, conhecimento/folclore, modernidade/barbárie. Contudo, o fato é que “a América não existia para ser descoberta. A América foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã²” (MIGNOLO, 2011, p. 6-7).

É neste debate que este artigo busca se inserir. Objetivando instigar o pensar decolonial e superar a história única dos povos colonizados (e repetidamente reproduzida por seus colonizadores), propõe-se a apresentar meios, através da Teoria Crítica, das pedagogias críticas e das chamadas epistemologias do sul, para compreender e superar a lógica da colonialidade, através de práticas pedagógicas decoloniais que legitimem os saberes e as experiências daqueles que têm

² Tradução própria.

sido sistematicamente silenciados pelo colonialismo. Para tanto, busca-se estabelecer um diálogo entre autores como Mignolo, Boaventura de Souza Santos, Paulo Freire, Carvelho, Estêvão, Kicheloe, Candau, entre outros.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

O presente estudo apoia-se na Teoria e na Pedagogia críticas para o seu desenvolvimento, levando em conta sua contribuição para a leitura de mundo dos dominados e o seu potencial libertador, tornando possível a desconstrução de relações de poder injustas e considerando ainda o pensamento freiriano de desenvolvimento crítico para a ação política, o que desafia os pensamentos, ideias, práticas pedagógicas, relações educacionais (CARVALHO e ESTÊVÃO, 2013) e epistemologias dominantes, fornecendo aos alunos ferramentas como a aprendizagem da reflexão e da escolha para conquista da autonomia e da emancipação. Além disso, a pedagogia crítica possibilita a compreensão (e a partir disso, o “pensar criticamente”) dos mecanismos de poder e dominação que nutrem um sistema que reproduz desigualdades.

Assim, como afirma Kincheloe (2008) discursos críticos e tradições teóricas derivados da Escola de Frankfurt, possibilitam os entendimentos das diferentes formas de opressão por motivos de raça, gênero, orientação sexual, cultura, religião, colonialismo e assuntos relacionados com as capacidades.

Como afirmam Carvalho e Estêvão,

A Teoria e as Pedagogias Críticas compreendem o conhecimento como processo, fomentando trocas sociais e culturais, permitindo o desvelamento de mecanismos e estruturas de poder (social, política, econômica, cultural e educacional), desenvolvendo-se e atuando para “obter uma compreensão mais sofisticada do mundo e do ato educativo”, não devendo “perder nunca de vista que sua preocupação fundamental é o sofrimento humano” (KINCHELOE, 2008: 40). E esse sofrimento ocorre em consequência ao desrespeito e como forma de violência aos Direitos Humanos (CARVALHO e ESTÊVÃO, 2013, p. 408-409).

Com base na visão freiriana sobre o papel do professor no desenvolvimento de habilidades de reflexão e crítica, uma prática pedagógica crítica possibilita aos alunos um novo olhar para a compreensão da realidade a sua volta, dos saberes e dos conhecimentos postos em diálogo. Sendo a consciência crítica, para Freire, o “princípio problematizador das relações sociais de poder e opressão” (CARVALHO e ESTÊVÃO, 2013, p. 415).

Na busca por uma pedagogia decolonial, a Teoria e as Pedagogias Críticas auxiliam na construção de processos pedagógicos que auxiliem indivíduos a se identificar e compreender as práticas opressoras de que são vítimas e, a partir disso, construir sua consciência emancipatória e sua identidade (CARVALHO e ESTÊVÃO, 2013). A partir dessa compreensão, transforma a educação em prática transformadora e libertadora, sendo os professores os agentes dessa mudança social.

Este poder libertador e transformador da educação fica claro ao observarmos a forma como a educação e o currículo atuam juntos na formação das pessoas e em seu empoderamento como sujeitos de direito (ESTÊVÃO, 2011). Assim sendo, a pedagogia crítica deve “desmontar o modo como a estrutura educativa e o currículo tem efeito na moldagem do sujeito de direitos, proporcionando aos estudantes os métodos mais apropriados para analisar a própria realidade educativa e social” (ESTÊVÃO, 2011, p. 28).

Além disso, o aprofundamento de uma teoria emancipatória, com uma concepção mais radical de democracia; a construção de redes anti hegemônicas na luta contra a dominação e a opressão; a mobilização da justiça; a compreensão da interdependência e das contradições que não possibilitam a cooperação internacional e a dimensão ético-política da educação, colocados em oposição ao autoritarismo e a tecnocracia (CARVALHO e ESTÊVÃO, 2013), fundamentam-se como atributos de uma prática pedagógica crítica, em vistas a auxiliar no desenvolvimento de uma pedagogia decolonial.

Para a compreensão da colonialidade e do pensamento decolonial, recorreremos ao pensamento de Mignolo (2011) que explica que a colonialidade explora a co-constituição do avanço da civilização ocidental desde o renascimento até os dias atuais e os colonialismos históricos. O autor parte da concepção de modernidade como uma narrativa complexa, com ponto de partida na Europa, que, celebrando suas conquistas e subestimando a colonialidade, constrói a civilização ocidental (MIGNOLO, 2011). Assim, Mignolo (2011) considera que “modernidades globais” envolvem “colonialidades globais”. Portanto, o pensar e o fazer decoloniais, de acordo com o autor, surgem como resposta à opressão imperial da Europa moderna sobre o mundo não europeu (MIGNOLO, 2011).

Partindo da ideia de que a matriz colonial de poder é a estrutura fundamental da civilização ocidental, Mignolo (2011) argumenta que essa matriz é construída e operacionalizada através de uma série de nós histórico-estruturais heterogêneos e interrelacionados, dividindo e unindo a modernidade e a colonialidade. Mignolo (2011) enumera esses nós histórico-estruturais como: uma formação racial global partindo de uma Espanha cristã que possuía uma dupla classificação (os mouros e judeus europeus e os índios e africanos do outro lado do oceano). Uma formação de classe global, onde diversas formas de trabalho deveriam coexistir, sendo organizadas pelo capital como fonte de produção de excedente. Uma divisão internacional do trabalho do centro e da periferia, sendo o trabalho na periferia organizado pelo capital de maneira autoritária. Um sistema interestadual de organizações político-militares com homens euro-americanos administrando as colônias. Uma hierarquia racial/étnica global que conferiu privilégios aos povos europeus sobre os povos não-europeus. Uma hierarquia global de gênero/sexo privilegiando homens sobre mulheres e o patriarcado europeu sobre as outras formas de configurações de gênero. A invenção das

categorias “homossexual” e “heterossexual” assim como “homem” e “mulher”. Uma hierarquia religiosa/espiritual, que privilegiava os cristãos sobre as espiritualidades não-cristãs e não ocidentais. Uma hierarquia estética, que através de instituições gerencia e molda os sentidos e as sensibilidades, estabelecendo normas para o que é belo ou sublime, o que é considerado arte e o que não é, o que deve ser incluído e o que não deve, o que será concedido e o que será ignorado; além de uma hierarquia epistemológica que segue privilegiando o conhecimento ocidental sobre o conhecimento não-ocidental. Uma hierarquia linguística que conferiu primazia às línguas europeias sobre as não europeias, configurando as línguas europeias como produtoras de conhecimento/produção teórica, e as não europeias como produtoras unicamente de folclore/cultura. E a ideia de “Homem”, introduzida pelo Renascimento Europeu, como “sujeito moderno”, modelo para o humano e para a humanidade e a referência para a classificação racial e o racismo global.

Assim, o autor aponta que para mudarmos nessa direção faz-se necessário que mudemos os termos da conversa e isso significa pensar e agir decolonialmente (MIGNOLO, 2011). Como forma de ação para uma pedagogia decolonial, propõe-se a valorização das chamadas epistemologias do sul. Com este fim, recorreremos a Souza Santos (2019), que faz uso de instrumentos como a linha abissal e as exclusões sociais criadas por ela, a sociologia das ausências e a sociologia das emergências, a ecologia de saberes e a tradução intercultural e a artesanaria das práticas.

Souza Santos (2019) afirma que as epistemologias do sul provocam as epistemologias dominantes ao buscar valorizar saberes não reconhecidos pelas mesmas e ao atuar de acordo com o que o autor chama de sociologia das ausências, ao buscar transformar sujeitos ausentes (íntipos de produzir conhecimento considerado válido ou por não serem considerados completamente humanos), em sujeitos presentes, identificando e validando conhecimentos que podem ajudar a reavivar a emancipação e a libertação social. Os conhecimentos que são resgatados por essas epistemologias estão intimamente ligados a ações de resistência contra a opressão (SANTOS, 2019).

As epistemologias dominantes do Norte embasam-se na ciência moderna que, segundo o autor, possui uma validade privilegiada. Essas epistemologias partem da ideia de que a observação sistemática e a experimentação controlada, são criações da ciência moderna e ocidental. Embasados nisso, consideram que o conhecimento científico se distingue de outros saberes, devido ao seu rigor e potencial instrumental (SANTOS, 2019). Essas visões contribuem para colocar o mundo ocidental em evidência em relação ao restante do planeta, e, por essa razão, cria o que o autor chama de linha abissal, que separa as sociedades coloniais e metropolitanas.

Ao identificar e denunciar a linha abissal, torna-se possível enxergarmos a diversidade epistemológica existente, o que Boaventura de Souza Santos chama de “ecologia de saberes”, ou seja, “o conhecimento e a copresença de diferentes saberes e a necessidade de se estudar as afinidades, as divergências, as complementaridades, e as contradições que existem entre eles” (SANTOS, 2019, p. 28).

METODOLOGIA

Mendicoa (2003) apresenta algumas definições sobre método. De acordo com a autora, método pode ser definido como uma sequência lógica e racional para alcançar a resolução do problema de pesquisa, para compreender a natureza do problema, suas causalidades e as relações entre elas. Na definição da autora, a metodologia de pesquisa engloba as decisões e atividades adotadas para que as questões propostas sejam solucionadas. Assim, o procedimento lógico qualitativo é caracterizado por ser um processo indutivo, que passa de questões particulares para questões gerais, movendo-se entre realidades factuais e realidades simbólicas (MENDICOA, 2003).

Para tanto, o método utilizado é o da pesquisa bibliográfica, embasando-se na literatura já publicada sobre o tema proposto, e buscando nesses autores sustentação para o desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com material produzido pela Biblioteca Professor Paulo de Carvalho Mattos, da Faculdade de Ciências Agrônomicas da UNESP de Botucatu, SP, a revisão bibliográfica, ou revisão de literatura, pode ser caracterizada pela “busca, análise e descrição” de um conhecimento para compor uma resposta à determinada pergunta. Neste sentido, o termo literatura representa tudo aquilo que foi produzido sobre o tema escolhido (UNESP, 2015)³.

A partir dessa compreensão, podem ser identificados vários tipos de revisão bibliográfica, entre estes, se encontram as revisões narrativas, sistemáticas, integrativas ou metasínteses. Nesta metodologia, a análise das produções catalogadas e organizadas levam a resultados que “favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida” (UNESP, 2015).

De acordo com Cavalcante e Oliveira (2020), a revisão integrativa é definida como uma síntese daquilo que foi alcançado em diferentes estudos sobre um objeto determinado, organizada de maneira sistemática e ordenada, permitindo a inclusão de diferentes tipos de pesquisa, para a compreensão daquilo que está sendo estudado. Os autores definem seis etapas nesta metodologia:

- a) identificação do tema e seleção da hipótese, ou questão de pesquisa para a elaboração da revisão integrativa;
- b) estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos/amostragem ou busca na literatura;
- c) definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados/categorização dos estudos;
- d) avaliação dos estudos inclusos na revisão integrativa;
- e) interpretação dos resultados;
- e f) apresentação da revisão/síntese do conhecimento (CAVALCANTE e OLIVEIRA, 2020, p. 90)

³ Disponível em < <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf> > Acesso em 19/07/2022.

É possível afirmar que a presente pesquisa procederá da maneira supracitada. A partir da definição do tema e da pergunta de pesquisa, foram estabelecidos critérios para a seleção das produções utilizadas no estudo. Os critérios utilizados podem ser resumidos em: procedência, rigor científico e adequação ao tema e à pergunta. Com a leitura aprofundada das obras selecionadas, foi possível determinar quais seriam as questões extraídas de cada texto para, assim, construir uma resposta adequada à pergunta de pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa, serão utilizados tanto como fonte de pesquisa, quanto como objeto de análise as teorias e produções de autores como Boaventura de Souza Santos, Carlos Mignolo e Paulo Freire, entre outros pesquisadores da área.

ANÁLISES E RESULTADOS

O educar tem feito parte da história da humanidade. Desde o princípio dos tempos, os primeiros seres humanos a habitarem a Terra iniciam a prática de se educar, mesmo que inicialmente através da exploração. A educação formal, no entanto, data-se a partir da antiguidade clássica, na Grécia, com fortes influências africanas e persas. Como aponta Santos (2019), apenas em meados do século XIX é que passa a ser desenvolvida a ideia de superioridade europeia, embasada no argumento de que a Europa possuía uma filosofia. O que ocorre, no entanto, é uma europeização da filosofia grega, apagando suas raízes persas e africanas.

Souza Santos (2019) ressalta ainda que é a partir da modernidade que a legitimidade da educação é consolidada, uma vez que é neste momento que a religião como fonte única de saber é substituída pela observação, a argumentação e a racionalidade. Porém, Mignolo (2011) observa que existe um lado sombrio, e muitas vezes oculto na modernidade, a colonialidade.

Por volta dos anos de 1500, o mundo organizava-se de maneira policêntrica, não capitalista e de forma que diferentes civilizações coexistiam. Agora, no início do século XXI, temos um mundo interconectado por uma única forma de economia, o capitalismo, que ao mesmo tempo que busca pela globalização desde o seu início, vê crescer movimentos neoliberais antiblobalistas. Mignolo (2011) traz esses apontamentos para questionar-nos, o que ocorreu a partir do século XVI para transformar a ordem mundial dessa maneira?

Para compreender as mudanças que ocorreram entre os dois cenários apresentados, Mignolo (2011) afirma que a historiadora Karen Armstrong destaca dois pontos principais. Primeiro, a economia, uma vez que de acordo com a historiadora, a mudança no domínio da economia permitiu ao ocidente “reproduzir seus recursos indefinidamente”, aspecto que está relacionado ao colonialismo. E a segunda, uma transformação epistemológica, associada ao Renascimento Europeu. Porém, destaca que ao mesmo tempo, ocorriam eventos ocultos em ambas as esferas mencionadas. A dispensabilidade da vida humana durante a Revolução Industrial,

permanecendo até século XXI é um desses eventos mencionados. Ou seja, por trás da retórica da modernidade, as práticas econômicas dispensavam vidas, enquanto o conhecimento produzido justificava o racismo e a inferioridade daqueles que eram naturalmente considerados dispensáveis (MIGNOLO, 2011).

Este é o cenário em que surge a ideia de modernidade, tendo como pilares a colonização do espaço e do tempo, que se deram através da invenção da Idade Média e da conquista do Novo Mundo. Sendo assim, a modernidade e a colonialidade caminham juntas, e as regras do jogo passaram a ser moldadas de uma maneira que excluí africanos e índios, sendo um assunto das nações europeias do Atlântico, o que criou as condições necessárias para o surgimento da matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2011).

Ao analisarmos o poder através das lentes da teoria crítica, pode-se associá-lo ao conceito de hegemonia para buscarmos entender o seu comportamento e como o mesmo pode ser utilizado como instrumento de dominação e opressão. A visão Gramsciana de hegemonia argumenta que não é apenas através da força física que o poder é exercido, mas também por meios psicológicos e sociais, produzindo desigualdades, construindo identidades e oprimindo grupos, de forma a ajustá-los a ordem social desejada (CARVALHO e ESTÊVÃO, 2013).

Mignolo (2011) afirma que a matriz colonial de poder originalmente formulada por Quijano baseava-se em quatro domínios interrelacionados: o controle da economia, da autoridade, de gênero e sexualidade e do conhecimento e da subjetividade. Essas esferas possuíam em sua fundação bases raciais e patriarcais. Para Mignolo (2011) a teologia cristã criou distinções entre cristãos, mouros e judeus através do sangue, enquanto no século XVIII, o sangue como marcador de raça/racismo foi substituído pela pele, e a teologia substituída pela filosofia secular e pela ciência. Porém, tanto na teologia quanto no secularismo, seus defensores eram cristãos, brancos e homens, que assumiam relações heterossexuais como norma.

Pensar decolonialmente resume-se em um esforço para compreender e superar a lógica da colonialidade que existe por trás da retórica da modernidade. A transformação e adequação do conceito de natureza é um bom exemplo para se compreender a dominação epistemológica colonial. No início da colonialidade buscava-se implementar o conceito ocidental de natureza, introduzindo o colonialismo no domínio do conhecimento e da subjetividade. Neste período, os cristãos ocidentais afirmaram seu conhecimento sobre a natureza anulando todos os outros conhecimentos coexistentes e ignorando todos aqueles que contradissem a sua compreensão de natureza. Uma vez que natureza passou a ser um conceito estabelecido, a relação do homem com ela também substituiu o conceito medieval de trabalho, substituindo a ideia de que viver era um pré-condição para trabalhar, pela ideia de trabalhar para viver, transformando a vida humana em uma *commodity*. Após a Revolução Industrial, o significado de natureza passou a se referir a recursos

naturais, relacionado às fontes que abasteciam as máquinas durante a revolução, transformando a natureza em uma materialidade inerte que existia para o alcance dos objetivos econômicos (MIGNOLO, 2011).

Dessa forma o conhecimento era (e permanece sendo) utilizado tanto como uma ferramenta para exercício de autoridade e controle, quanto como uma mercadoria para ser exportada para aqueles que possuíam um conhecimento desviante ou que não eram considerados modernos de acordo com a teologia cristã e mais tarde com a filosofia secular. O conhecimento ocidental se tornou uma *commodity* de exportação para a modernização do mundo não-ocidental (MIGNOLO, 2011).

Esse pensamento se relaciona ao que afirma Carvalho e Estêvão (2013) ao argumentarem sobre o uso da educação como instrumento de poder e dominação. Para os autores, a educação pode produzir e reproduzir injustiças e desigualdades ao reafirmar e validar ideologias dominantes e ignorar contextos, interesses (CARVALHO e ESTÊVÃO, 2013) e saberes, daqueles que estão em situação de opressão.

Os estágios da matriz colonial de poder envolvem a implementação da retórica da modernidade como salvação, o controle das almas dos povos não-europeus através da missão civilizatória fora da Europa e o gerenciamento de corpos e o domínio do mercado, a eugenia deslocada da biotecnologia e o bombardeio de publicidade. Já na esfera epistemológica a colonialidade teve sua fundação na teologia e em seguida o secularismo substituiu Deus pelo homem e pela razão como fiadores do conhecimento, mas por fim, os dois lados uniram forças para manter o controle epistemológico e político na matriz colonial (MIGNOLO, 2011).

A matriz colonial de poder é, portanto, considerada a estrutura fundamental da civilização ocidental e é constituída por nós histórico-estruturais que se relacionam para dividir modernidade e colonialidade. Entre esses nós, encontram-se uma hierarquia epistêmica que privilegiou o conhecimento ocidental sobre o conhecimento não-ocidental. Uma hierarquia linguística que privilegiou as línguas europeias sobre as não europeias, estabelecendo as línguas europeias como produtoras de conhecimento/produção teórica, e as não europeias como produtoras unicamente de folclore/cultura, mas não de conhecimento. E uma ideia de “Homem”, introduzida pelo Renascimento Europeu, como “sujeito moderno”, tornando-se modelo para o humano e para a humanidade e a referência para a classificação racial e o racismo global (MIGNOLO, 2011)

Mignolo (2011) toma por exemplo a linguagem, o conhecimento, o racismo, a autoridade e a economia, que criam nós histórico-estruturais heterogêneos, que se transformam e ainda assim permanecem e mantêm a lógica da colonialidade. Ou seja, o contexto e o conteúdo podem mudar, mas a lógica irá permanecer. O que faz com que essa chamada hierarquia do conhecimento seja a

base fundamental do eurocentrismo, que controla o conhecimento não apenas através do domínio da linguagem, mas através de categorias que são basilares para o pensamento (MIGNOLO, 2011).

Para Souza Santos, uma linha abissal separa as sociedades da colônia e da metrópole. Essa linha basilar e invisível justifica universalismos que repetem e renovam a dualidade criada: metrópole/colônia (SANTOS, 2019). Assim, o autor afirma que as epistemologias do Norte contribuem para a reprodução do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado ao conceber o Norte eurocêntrico como o único fornecedor de conhecimento considerado válido. As epistemologias do Sul argumentam que ao desconsiderar outros tipos de conhecimento, para além daqueles produzidos pela ciência moderna, foi iniciado um epistemicídio intenso, que destruiu saberes diversos, principalmente do lado colonial da linha abissal, incapacitando essas sociedades de representar o mundo como seu (SANTOS, 2019).

As ciências sociais modernas buscaram atrelar a humanidade um caráter hegemônico, crendo que a sociedade poderia se emancipar embasada nos mesmos mecanismos e princípios: a ideia de direitos humanos universais (SANTOS, 2019). O que se observa, na verdade, é que apesar desse ideal, fortalecido pela promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas, em 1948, a realidade se caracteriza por esses direitos sendo sistematicamente negados e violados nas populações oprimidas, evidenciando a força oculta da matriz colonial de poder, que possui em sua estrutura, como afirmado anteriormente, a visão de “Homem” como a trazida pelo Renascimento europeu, como o modelo do que é humano, relativizando os chamados direitos “universais”.

O que as ciências sociais modernas ignoram, de acordo com Santos (2019), é que atrelado ao colonialismo, o capitalismo não deixa de lado a ideia de sub-humano, de grupos que não tem sua existência regida pela emancipação e pela regulação, por não serem considerados completamente humanos. Na modernidade ocidental, é impossível existir humanidade sem a ideia de sub-humanidades. A partir disso, o autor debate a respeito da denúncia da linha abissal separando a sociedade metropolitana e a sociedade colonial e das exclusões criadas por essa linha, e como a linha abissal transforma o colonizado em coisa, em ‘não-ser’. De acordo com Boaventura Santos (2019) cria-se uma divisão radical entre as formas de sociabilidade coloniais e metropolitanas, e essa divisão cria dois mundos. No mundo metropolitano, existe equivalência e reciprocidade, entre “nós”, aqueles considerados totalmente humanos. Neste mundo, o autor afirma, podem existir diferenças sociais que podem criar tensões e exclusões. Contudo, essas exclusões não desafiam a equivalência e a reciprocidade básica existente entre o “nós” metropolitano. Por isso, o autor afirma que essas exclusões não são abissais. Por outro lado, o mundo da sociabilidade colonial é considerado o mundo do “eles”, aqueles com os quais não se consegue imaginar alguma equivalência ou reciprocidade, por não serem considerados de todo

humanos. Nestes casos, as diferenças entre “nós” e “eles” não podem ser resolvidas pela regulação ou emancipação social, assim sendo, caracterizam-se como exclusões abissais, e que ocorrem por meio de uma dinâmica de apropriação e violência (SANTOS, 2019).

Assim sendo, Boaventura Santos (2019) considera que a principal diferença entre as exclusões abissais e não abissais está no fato de que se considera inimaginável que aquele que sofre uma exclusão abissal, a vítima nesses casos, possa ser considerada um ser humano, como o “nós” do mundo metropolitano.

Através do conceito de sociologia das ausências, se compreende de que maneira a linha abissal produz a irrelevância e a não existência daqueles que estão do lado colonial. A sociologia das ausências analisa como o colonialismo funciona em conjunto com o capitalismo e o patriarcado, produzindo exclusões abissais, tornando grupos de pessoas em não-existentes, descartáveis, perigosos ou ameaçadores (SANTOS, 2019).

Quando refletimos sobre a atualidade das questões levantadas por Mignolo e Boaventura de Souza Santos, observamos que a matriz colonial de poder segue em voga, silenciando saberes, ignorando conhecimentos e oprimindo as vozes daqueles que ainda se encontram sob o véu invisível da colonialidade. Contudo, através do pensamento crítico, podemos ter vislumbres de um futuro em que seria possível libertar as amarras do colonialismo.

Para isso, vemos como caminhos o estímulo ao pensar decolonial através de uma pedagogia crítica e de uma educação em e para os Direitos Humanos, através de uma prática educativa para a libertação, além da valorização das chamadas epistemologias do sul. Essas epistemologias buscam legitimar as experiências daqueles silenciados pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado e têm por objetivo viabilizar que esses grupos representem o mundo de maneira própria, abordando os conhecimentos que se originam nas lutas sociais e políticas, especificando e evidenciando o que muitas vezes as epistemologias dominantes do Norte sequer consideram como conhecimento (SANTOS, 2019).

Uma abordagem crítica pode nos levar a soluções para as questões acima levantadas por compreender a educação como lugar de reconstrução e de potencial transformador, contribuindo para que as diferentes formas de dominação e opressão, disseminadas ao longo da história possam ser identificadas, compreendidas (CARVALHO e ESTÊVÃO, 2013) e denunciadas. Ao buscar compreender o poder como forma de dominação, a teoria crítica auxilia a desvelar políticas de poder que impulsionam “o privilégio branco, masculino, elitista, heterossexual, imperialista e colonial, criticando o eurocentrismo assim como todas as formas de privilégio e opressão: sociais, econômicas, políticas, epistemológicas, culturais e ideológicas” (CARVALHO e ESTÊVÃO, 2013, p. 408), desconstruindo ideias e conceitos pré-estabelecidos.

A Teoria Crítica constitui um desafio às grandes narrativas, como “o capitalismo, o racionalismo científico, a burocracia, os valores burgueses, o colonialismo, o

patriarcalismo, o cristianismo, o liberalismo e a corporatização”, e o determinismo, optando pelas “histórias de luta, de exclusão, de marginalização, de abusos, de falta de ação e de outras injustiças sociais que contrastam com os poderes discursivos” (BERRY, 2008: 117) das grandes histórias. De fato, o cenário atual ainda se configura como o das grandes histórias, como o cenário das construções eurocêntricas e ocidentais; porém o espaço crítico está se alargando e podemos ter esperança (no sentido freiriano) de justiça social, igualdade, diversidade, pluralidade e inclusão, como reivindicações da perspectiva crítica (CARVALHO e ESTÊVÃO, 2013, p. 408).

Assim, para que se alcance uma democracia radical, no sentido mais profundo do termo, e compreendendo a educação como espaço natural para essa transformação, defendemos uma proposta pedagógica crítica, que empodere os indivíduos colonizados através da “compreensão da dominação e de suas possibilidades de emancipação” (CARVALHO e ESTÊVÃO, 2013), fornecendo mecanismos e ferramentas para que através do desenvolvimento da criticidade possam alterar essa realidade de dominação.

Ao compreender a realidade e as razões que o colocam como “oprimido”, este indivíduo passa a questionar sua condição, como afirmam Carvelho e Estêvão, recorrendo a Megendzo (2012) e Torres (2003),

[...] A emancipação é um “processo através do qual as pessoas oprimidas e exploradas constituem-se em sujeitos empoderados capazes de transformar, por seus próprios meios, suas circunstâncias.” Porque, a partir do interesse emancipatório, e orientado pelo conhecimento, o sujeito questiona o poder como dominação, buscando emancipar-se das forças reificadas. “Uma ferramenta chave para a produção dessa emancipação é a autorreflexão. [...] o que se procura é uma libertação da alienação humana por meio de uma iluminação crescente através da análise, da explicação e da construção do conhecimento” (CARVALHO e ESTÊVÃO, 2013, p. 418-419).

Partindo deste ponto de vista, Candau e Sacavino (2013) apontam que a partir da década de 1990, cresce na América Latina um movimento envolvendo pesquisadores e especialistas da área com o argumento de que para o fortalecimento da jovem democracia do continente é importante a promoção da educação em direitos humanos, buscando abordar integralmente esses direitos de maneira tal que desenvolva a formação de sujeitos de direitos e atores sociais, empoderando não somente o indivíduo mas também o coletivo (CANDAU, 2005). Essa prática educativa levaria a uma educação para o “nunca mais”, que prioriza a história em lugar do esquecimento, valorizando a memória deste povo.

Assim, a educação para o “nunca mais” viabilizaria um rompimento com a “cultura do silêncio” (CANDAU e SACAIVINO, 2013), rompendo também com epistemologias dominantes (como as do Norte, abordadas por Souza Santos), que inviabilizam sujeitos, histórias e culturas.

É imperativo na educação para o “nunca mais” a manutenção de memórias dos “horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguições políticas, torturas, escravidões, genocídios e desaparecimentos. Implica saber reler a história com outras chaves e olhares” (CANDAU e SACAIVINO, 2013), promovendo o pensamento crítico, e fornecendo ferramentas para a conquista da autonomia, esclarecendo a essas populações as relações de poder

Educação para a Transformação: fundamentos de uma prática pedagógica decolonial

e dominação que as colocaram em uma situação de opressão, para que assim possam libertar-se, através do empoderamento de sua voz, de seu conhecimento, de sua cultura.

Nesse sentido, Freire (2001) afirma que educação para os direitos humanos na perspectiva da justiça social e de emancipação, “é certamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da “briga”, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder.

Souza Santos (2019) sugere que as epistemologias do Sul buscam formular novos caminhos epistemológicos que possam fortalecer a luta contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. De acordo com esse ponto de vista, o autor afirma, as epistemologias do norte fizeram com que o conhecimento científico desenvolvido por eles passasse a ser o modo hegemônico com o qual o norte global representa o mundo como seu, o transformando de acordo com as suas necessidades e ambições.

Por tanto, vale ressaltar a conexão que existe entre cultura, poder e dominação. Na produção e na transmissão de conhecimento é possível observar tensões entre a cultura dominante e a cultura dominada (CARVALHO e ESTÊVÃO, 2013), sendo a segunda sempre negligenciada. Na busca por uma pedagogia decolonial, é importante incluir à proposta pedagógica os saberes das populações dominadas, “em um movimento interativo com perspectivas, saberes, conhecimentos sistematizados importantes tanto para a prática pedagógica como para a ação política” (CARVALHO e ESTÊVÃO, 2013).

REFLEXÕES FINAIS

Este estudo buscou realizar um diálogo entre as pedagogias críticas, o pensar decolonial e as epistemologias do sul, propondo práticas pedagógicas capazes de promover o empoderamento dos saberes do sul global.

A historiografia nos mostra as relações de poder e dominação que viabilizaram o surgimento da matriz colonial de poder, que têm feito uso do conhecimento e da educação como ferramentas de opressão, através da reprodução e da validação de ideologias, discursos e epistemologias dominantes, que anulam e ignoram os povos colonizados na construção de identidades, reconhecendo poderes e reiterando opressões.

O artigo alerta para a necessidade da adoção de discursos e abordagens teóricas críticas, visando uma educação emancipadora, que empodere esses indivíduos através da compreensão da dominação/opressão e do estímulo ao questionamento, fornecendo-lhes ferramentas para romper as amarras históricas do colonialismo ao apresentar caminhos epistemológicos capazes de possibilitar a transformação dessas circunstâncias.

Assim sendo, a educação só pode ser verdadeiramente transformadora se questiona as epistemologias dominantes e inclui, em sua proposta pedagógica esses saberes, conhecimentos e perspectivas subjugados, instigando o pensar decolonial e gerando inclusão, pluralidade e criticidade.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. [S.l.]: TED Talk, 2009.

CANDAU, V. M. **Educação em Direitos Humanos: principais desafios**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2005.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, 36, jan/abr 2013. 59-66. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822013000100009&lng=es&nrm=iso> Acesso em 14 de junho de 2022.

CARVELHO, M. E. G.; ESTÊVÃO, C. A. V. Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. **aval.pol.públ.Educ**, Rio de Janeiro, 21, jul/set 2013. 405-432. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000300002>.

ESTÊVÃO, C. V. Democracia, Direitos Humanos e Educação. Para uma perspectiva crítica de educação para os direitos humanos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Portugal, 2011. 11-30. Disponível em <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2361>> Acesso em 10 de junho de 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: EDUNESP, 2001.

KINCHELOE, J. L. La pedagogia crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. In: MCLAREN, P.; L.KINCHELOE, J. **Pedagogia crítica: de qué hablamos, dónde estamos**. Barcelona: GRAÓ, 2008. p. 25-69.

MENDICOA, G. E. **Sobre Tesis y Tesistas: lecciones de enseñanza-aprendizaje**. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2003.

MIGNOLO, W. D. Introduction: Coloniality. In: MIGNOLO, W. D. **The Darker Side of Western Modernity**. Durham & London: Duke University Press, 2011. p. 1-24.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

SANTOS, B. D. S. Introdução e Capítulo 1. In: SANTOS, B. D. S. **O Fim do Império Cognitivo: A Afirmação das Epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 17-63.

Submetido em: 10 de ago de 2023.

Aprovado em: 17 de out de 2023.

Publicado em: 14 de dez de 2023.