


COLONIALIDADE DE DECOLONIALIDADE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO OLHAR PEDAGÓGICO-EDUCACIONAL

 <https://doi.org/10.56238/arev7n4-052>

Data de submissão: 07/03/2025

Data de publicação: 07/04/2025

Regina Carla de Jesus Barbosa

Doutoranda em Educação - CAPES; Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB); Especialista em Matemática para Séries Iniciais do Ensino Fundamental pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB). Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade de Brasília (UnB). Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal –Brasil
E-mail: regina.carlajb@gmail.com
ORCID: 0009-0006-0972-316X

Cláudia Chesini

Doutoranda em Educação – CAPES; Pedagoga pela Fundação Faculdades de Criciúma (FUCRI); Mestre em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal –Brasil
E-mail: claudia.chesini@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2259-2743

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP - Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP - Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela FFLCH - Universidade de São Paulo, Pós-Doutorado em Educação pela PUC/RS. Professor e Pesquisador Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília (UCB). Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil
E-mail: gcc99@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4238-0139

RESUMO

Este artigo aborda a trajetória conceitual que articula colonialidade, pós-colonialismo e decolonialidade, ressaltando a mudança de mentalidade como elemento central na construção de novas formas de ser e agir, especialmente nas relações com a alteridade. Com base em uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, o estudo evidencia como a produção acadêmica - oriunda de diferentes contextos geográficos e culturais têm contribuído significativamente para o aprofundamento da crítica às lógicas coloniais e para a formulação de alternativas decoloniais. Aspectos estruturantes, como as relações de poder, as desigualdades de gênero, a lógica de mercado e a hegemonia ocidental branca, são analisados como mecanismos que sustentam a dominação, o racismo e a reprodução das desigualdades sociais. Nesse percurso, o pós-colonialismo emerge como campo crítico que problematiza a herança colonial e aponta caminhos para relações equitativas. No entanto, é a decolonialidade que propõe uma ruptura epistemológica e prática com os padrões que sustentam o colonialismo. Ao discutir conceitos como colonialidade do poder, do saber, do ser e de gênero, o artigo propõe uma pedagogia decolonial crítica, baseada na valorização dos saberes marginalizados, na desconstrução das narrativas eurocêntricas e no compromisso com a justiça social.

Conclui-se que a decolonialidade, enquanto proposta ética, política e pedagógica, oferece caminhos potentes para repensar a educação de forma mais plural, emancipadora e comprometida com os sujeitos historicamente oprimidos.

Palavras-chave: Educação. Colonialidade. Decolonialidade. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

Na organização das sociedades, alguns elementos transcendem o tempo, o local, a cultura, ou seja, fazem parte da vida em comum. O que diferencia uma sociedade da outra é a maneira como estes elementos estão presentes na compreensão de sua gente e de suas lideranças, bem como na maneira de sistematizar a própria existência.

Embora no decurso da história, a dominação dos povos através da força (guerras) seja uma constante, pois ainda não foi superada pela humanidade (Harari, 2017), somente nas últimas décadas têm-se refletido sobre a dominação que vai além da persuasão, ou seja, incorporada na mente e na cultura, e instalada de maneira estrutural. Oriundos de diferentes contextos geográficos e culturais, vários autores têm contribuído com o aprofundamento e ampliação do pensamento colonial e, conseqüentemente, apresentado de maneira clara e consistente, as possibilidades de avanço do decolonialismo.

Reconhecido como o grupo do pensamento Modernidade/Colonialidade, neste artigo faz-se referência, dentre outros, aos autores que desenvolvem a colonialidade/decolonialidade em algumas perspectivas, tais como: na perspectiva do poder (Quijano, 2007), onde novas hierarquias sociais são definidas durante a colonização e se mantêm articuladas com o poder econômico e político. Na perspectiva do saber (Mignolo, 2017 e outros), o qual destaca que apenas o conhecimento ocidental é reconhecido, não considerando outras formas de saber, tais como as indígenas, africanas e mesmo as locais.

Na perspectiva do ser (Maldonado-Torres, 2007), a colonialidade atinge as profundezas da existência humana, afetando a subjetividade, a identidade e a dignidade dos sujeitos colonizados, ao silenciar suas vozes e restringir suas possibilidades de existência plena. E na perspectiva de gênero (Spivak, 2010), a qual relaciona raça, gênero, classe e colonialidade, com críticas severas ao feminismo hegemônico.

É neste contexto que a educação encontra espaço para avançar na reflexão, no intuito de superar as discrepâncias existentes entre brancos e negros, orientais e ocidentais, homens e mulheres. Destaca-se que este espaço é “construído” na academia, nas rodas de conversa e especialmente, na mudança de compreensão do lugar social de cada indivíduo na sociedade. É neste processo, também acadêmico, que se percebem currículos desconectados da realidade local, especialmente indígenas e afrodescendentes, com narrativas a partir do colonizador, priorizando idiomas do colonizador; professores com formação ocidental, com dificuldades para reflexões críticas sobre colonialismo e suas conseqüências, apresentando em geral, resistência à mudança.

Em tempos de uso da tecnologia na educação, é importante ressaltar a obra de Mignolo (2011) "O lado mais sombrio da modernidade ocidental: futuros globais, opções decoloniais" na qual realiza uma análise de como as estruturas globais modernas, incluindo tecnologias digitais, são instrumentos que perpetuam a colonialidade, pois destacam as narrativas ocidentais como universais, marginalizando epistemologias locais por não serem ocidentais. Também critica a apresentação da tecnologia como neutra e universal, enquanto, na realidade, serve para consolidar a hegemonia eurocêntrica. É neste contexto que este artigo se propõe a apresentar elementos que fundamentam o colonialismo, algumas consequências da colonialidade e algumas considerações diante dos desafios da decolonialidade na educação.

2 METODOLOGIA

Este artigo configura-se como uma pesquisa teórica, de caráter qualitativo e exploratório, fundamentada em revisão de literatura. O objetivo central é refletir sobre os fundamentos da decolonialidade e suas implicações nas práticas educativas, com foco na crítica aos modelos coloniais de saber, poder e ser. Como objetivos secundários, busca-se: identificar elementos significativos que contribuam para o desenvolvimento de uma pedagogia decolonial e destacar os principais desafios e possibilidades para a implementação de práticas educativas comprometidas com a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados.

A metodologia adotada consiste em uma revisão crítica de produções bibliográficas nacionais e internacionais que abordam os principais conceitos relacionados à colonialidade, à decolonialidade e à interculturalidade, especialmente a partir das contribuições de autores como Quijano (2005), Mignolo (2017), Walsh (2009) e outros pensadores latino-americanos.

Optou-se por uma abordagem qualitativa com foco na pesquisa bibliográfica, caracterizada pela análise aprofundada de materiais como artigos científicos, livros e capítulos de obras especializadas. Essa escolha metodológica, conforme Gil (2008), permite ao pesquisador compreender com maior profundidade os fenômenos envolvidos na temática, favorecendo uma leitura crítica e contextualizada do objeto investigado.

Foram selecionados artigos científicos, livros e capítulos de obras publicadas nos últimos vinte anos, priorizando publicações que discutem a decolonialidade no campo da educação. A seleção dos textos levou em conta a relevância dos autores para a constituição do pensamento decolonial, bem como sua contribuição para os debates sobre epistemologias plurais e práticas pedagógicas anticoloniais.

A análise dos materiais foi realizada por meio da leitura crítica e da articulação teórica entre os conceitos decoloniais de diversos autores, a partir de categorias comuns, permitindo o aprofundamento das reflexões propostas e o desenvolvimento de uma argumentação consistente sobre a necessidade de rupturas com os paradigmas coloniais, especialmente nas práticas educativas.

3 RESULTADOS

Este artigo, de natureza teórica, não apresenta dados empíricos, mas oferece resultados sob a forma de sistematização de reflexões teóricas e epistemológicas a respeito da colonialidade e da decolonialidade, a partir de um olhar pedagógico e educacional. A construção dos resultados está centrada na análise crítica de autores como Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Maldonado-Torres, Catherine Walsh, Edward Said, Gayatri Spivak, Frantz Fanon, Paulo Freire e Orlando Fals Borda, que tratam da temática sob diferentes aspectos tais como poder, saber, ser, gênero, subalternidade, epistemologias, pedagogia e educação.

A leitura e articulação desses autores permitiram a elaboração de uma síntese conceitual sobre a colonialidade como padrão de poder que ultrapassa o colonialismo histórico e se perpetua por meio das estruturas sociais, políticas, culturais e educacionais. Nesse sentido, o artigo apresenta elementos essenciais, com uma estrutura argumentativa que desvela as formas pelas quais o racismo, o patriarcado e a hegemonia epistemológica eurocêntrica se manifestam nos processos educacionais e, quando desvelados, apontam para possíveis caminhos de ruptura e superação.

4 DISCUSSÃO

A discussão centra-se na análise das implicações da colonialidade nos processos educativos e na proposição de uma pedagogia decolonial como alternativa transformadora. Ao problematizar a permanência da lógica colonial na educação contemporânea, o artigo evidencia como os sistemas de ensino ainda estão impregnados por epistemologias eurocêntricas que marginalizam os saberes locais, indígenas e afrodescendentes.

4.1 COLONIALIDADE, PÓS-COLONIALISMO E CRÍTICA AO ORIENTALISMO

A colonialidade, enquanto lógica subjacente ao colonialismo, transcende os limites históricos da colonização territorial para se perpetuar como uma estrutura de poder que molda as relações culturais, sociais e econômicas. Essa dinâmica opera por meio de um sistema que hierarquiza raças, culturas e saberes, legitimando práticas de exploração e dominação.

Segundo Maldonado-Torres (2007) a colonialidade refere-se a um padrão de poder que, embora originado no colonialismo moderno, supera as relações de poder formais entre povos e nações. Ela organiza trabalho, conhecimento e relações sociais com base na lógica do mercado capitalista e da racialização. Persistindo além do colonialismo, a colonialidade molda estruturas culturais, educativas e sociais modernas, perpetuando hierarquias e desigualdades contemporâneas.

Essa lógica de poder, descrita por Maldonado-Torres (2007), encontra respaldo na análise de Aimé Césaire (1978), ao argumentar que a colonização não é uma simples prática administrativa, mas um processo predatório profundamente violento, especialmente nas relações de dominação que estabelece. Ressalta que a colonização busca a desumanização dos povos originários, transformando-os em objetos ao invés de sujeitos, em um processo que ele denomina "coisificação".

Para Quijano (2007) a colonialidade é um componente essencial do padrão global de poder capitalista, fundamentado na imposição de uma classificação racial/étnica como base estruturante. Originada e mundializada a partir da colonização das Américas, a colonialidade transcende o colonialismo formal, perpetuando-se em todas as dimensões da vida social, material e subjetiva. Estabelece-se como eixo central ao lado da modernidade, sustentando uma hegemonia eurocêntrica que molda as relações sociais e culturais até os dias atuais.

A colonialidade do poder, refere-se à articulação entre capitalismo, colonialismo e classificações sociais impostas durante a formação da América Latina. Esse sistema hierárquico define identidades sociais (como indígenas, negros e mestiços) e geoculturais (América, África, Oriente e Europa), vinculando essas categorias às dinâmicas de exploração e dominação. Sob uma lógica eurocêntrica, essa estrutura integra as experiências coloniais às demandas capitalistas, consolidando um universo de relações intersubjetivas de dominação que sustenta o padrão global de poder (Quijano, 2007).

Dessa forma, a dimensão racial é um aspecto crucial da colonialidade. O racismo e a racialização operam como eixos centrais na estrutura colonial, posicionando o europeu como a "raça pura" e os povos originários como "selvagens". Tal estigma desqualifica e ignora os saberes e culturas dos povos subalternos, promovendo sua exclusão do debate cultural e epistemológico. Nesse contexto, a colonialidade do poder se manifesta não apenas como uma forma de controle econômico e político, mas também como uma imposição cultural e simbólica que perpetua a marginalização dos colonizados.

Diante dessas reflexões, torna-se evidente que a colonialidade não apenas moldou as relações de poder durante o período colonial, mas continua a impactar profundamente as estruturas sociais e culturais contemporâneas. A compreensão crítica de seus fundamentos e consequências é indispensável

para desconstruir as hierarquias impostas e abrir caminho para formas mais justas e inclusivas de convivência e produção de conhecimento.

O pós-colonialismo emerge como um campo teórico que questiona as narrativas coloniais hegemônicas, buscando revelar e desconstruir os discursos que sustentam a dominação cultural, política e epistemológica. Nesse contexto, o trabalho de Edward Said, especialmente em *Orientalismo* (1990), torna-se central ao abordar como o Ocidente construiu uma visão estereotipada e reducionista do Oriente para legitimar sua superioridade e justificar o colonialismo.

Para Said (1990), o Orientalismo não é apenas um campo acadêmico, mas um discurso sistemático que molda a forma como o Ocidente percebe e interage com o Oriente. Ele explica que essa abordagem envolve tanto um esforço de erudição quanto uma coleção de imagens e vocabulários que reforçam a ideia de superioridade ocidental. Assim, a representação do Oriente como exótico, misterioso e inferior reforça hierarquias culturais e políticas, ao mesmo tempo que cria um "outro" contra o qual o Ocidente define sua própria identidade. De acordo com o próprio autor, o orientalismo engloba diferentes nuances, aspectos essenciais de sua composição, alcance e importância histórica, cultural e econômica:

O Orientalismo é antes a distribuição de consciência geopolítica em textos estéticos, eruditos, econômicos, sociológicos, históricos e filológicos; é a elaboração não só de uma distinção geográfica básica (duas metades desiguais compõem o mundo), mas também de toda uma série de 'interesses' que, por meios como a descoberta erudita, a reconstrução filológica, a análise psicológica, a descrição paisagística e sociológica, o Orientalismo não só cria, mas igualmente mantém (Said, 1990, p. 40).

Especialmente no que tange ao outro projetado pelo olhar europeu, é importante salientar que tal processo histórico inicia-se, de fato, nas grandes navegações, configurando uma "... relação entre o Ocidente e o Oriente é uma relação de poder, de dominação, de graus variáveis de uma hegemonia complexa". (Said, 1990, p. 33) e, em muitos aspectos, é no cultural, estético e identitário, especialmente no discurso, que a atuação colonial mais se infringiu, na composição de seu projeto hegemônico cultural, também sustentado por toda uma intrincada interrelação de fatores e variáveis econômico-políticos.

Autores como Kush (1999), Chaui (2005) e Bosi (1992) trabalham, em alguma medida, com a força discursiva – e por continuidade ação – da colonialidade, tal como também fundamenta Said (2008), quando faz o alerta para o cuidado com a nuance subjetiva, simbólica, identitária e discursiva de tal processo e projeto/intencionalidade:

Sem examinar o Orientalismo como um discurso, não se pode compreender a disciplina extremamente sistemática por meio da qual a cultura europeia foi capaz de manejar – e até produzir – o Oriente política, sociológica, militar, ideológica, científica e imaginativamente durante o período do pós Iluminismo. (...) O investimento continuado criou o Orientalismo como um sistema de conhecimento sobre o Oriente, uma rede aceita para filtrar o Oriente na consciência ocidental (Said, 2008, p. 29-33).

Essa dinâmica impede que o Oriente seja visto como um espaço de pluralidade e agência, reduzindo-o a uma caricatura que serve para sustentar a lógica colonial. Assim, não é possível propor uma reflexão rasante sobre o tema, pelo contrário, todo um percurso de reificação interpretativa, de inquirição e correlação de atores, vetores e variáveis históricas e contextuais precisam ser agenciados, ao mesmo tempo, quando se trata de uma visualização pós-colonial e/ou decolonial, no segundo caso como ponto de partida da negação proposta (Araújo, 2020). Em diálogo com o que Maldonado-Torres teoriza sobre a colonialidade do ser, é importante ir além, na direção de uma ontologia decolonial, tal como fundamenta Escobar (2015):

La ontología política es entonces el análisis de mundos y de los procesos por medio de los cuales se constituyen como tales; esto aplica, obviamente, a la modernidad misma. La ontología política reditúa al mundo moderno como un mundo entre muchos otros mundos. Esta es una tarea teórico política fundamental que se está abordando desde las academias críticas y desde ciertos movimientos sociales. Desde estas perspectivas, no solo no puede haber un Mundo Único (un universo), sino que no puede haber un solo principio o conjunto de principios al cual puedan referirse todos estos mundos; como sabemos, usualmente estos principios son los de la tradición liberal y secular europea. Si bien todos los mundos del planeta viven bajo la sombra de la expansión del liberalismo como sistema político y cultural capitalista y secular – con sus principios de democracia, mercados, individuos, orden, y racionalidad, a ser impuestos por la fuerza a otras sociedades si es necesario, como intenta hacerlo Estados Unidos con frecuencia – no pueden ser explicados en su integridad en términos de estos principios. (Escobar, 2015, p. 97).

O orientalismo de Said (1990) encontra eco de diálogo no patamar ontológico supracitado como um passo adiante, na confluência do ser, fazer e pensar decolonial e, para além de tais pilares, fundados em cosmovisões indígenas e afrodescendentes bem como no pensamento ocidental, ao buscar ultrapassar a imposição epistemológica europeia para gerar novas formas de compreender a realidade, em oposição ao individualismo que caracteriza grande parte da ontologia ocidental, por meio de uma “perseverança”, tal como relata Escobar (2015):

Las perseverancias, de igual manera, involucran resistencias, oposición, defensa, y afirmación, aunque con frecuencia pueden ser descritas de forma más radical como ontológicas. En este marco, lo que ‘ocupa’ es el proyecto moderno de Un Mundo que busca convertir a los muchos mundos existentes en uno solo; lo que persevera es la afirmación de una multiplicidad de mundos. (Escobar, 2015, p. 97).

Spivak (2010, p. 61) argumenta que "o itinerário do sujeito não foi traçado de maneira a oferecer um objeto de sedução ao intelectual representante". Em outras palavras, os intelectuais ocidentais frequentemente ignoram a complexidade do sujeito subalterno, reduzindo-o a uma categoria estática que pode ser facilmente representada ou explicada. Essa abordagem perpetua a marginalização dos subalternos, ao mesmo tempo em que limita a capacidade de desenvolver uma crítica genuína às estruturas coloniais.

Dessa forma, tanto Said (1990) quanto Spivak (2010) contribuem para o desenvolvimento de um pós-colonialismo crítico que reconhece as limitações do discurso ocidental e busca promover uma representação mais inclusiva e autêntica das culturas e experiências colonizadas. Ao criticar as práticas de subalternização e coisificação, esses autores oferecem ferramentas para desconstruir o legado colonial e propor novas formas de interação cultural baseadas no respeito mútuo e na valorização da diversidade.

O pós-colonialismo, nesse sentido, não é apenas um campo de crítica, mas também uma proposta de transformação. Ao revelar as dinâmicas de poder subjacentes às representações culturais e epistemológicas, ele desafia a lógica colonial e abre caminho para uma compreensão mais justa e equitativa das relações globais. Essa abordagem torna-se ainda mais relevante na contemporaneidade, à medida que as hierarquias coloniais continuam a influenciar as estruturas políticas, econômicas e culturais em escala global.

4.2 DECOLONIALIDADE: GÊNERO, SUBALTERNIDADE E DECOLONIALIDADE

A decolonialidade surge como uma resposta crítica e alternativa às estruturas e narrativas impostas pela modernidade e pela colonialidade. Mais do que uma simples reação, ela propõe uma ruptura epistemológica e prática com os padrões de poder que sustentam a dominação colonial, buscando reconstruir as relações sociais, políticas e culturais com base na justiça, na equidade e na pluralidade de saberes.

Walter D. Mignolo (2017) define a decolonialidade como um movimento que questiona a lógica subjacente à modernidade colonial, que, ao mesmo tempo que promove ideias de progresso, desenvolvimento e salvação, justifica a violência e a exploração dos povos colonizados. Para Mignolo, a colonialidade é o lado obscuro da modernidade, um padrão de poder que perpetua hierarquias globais, epistemológicas e culturais, mesmo após o fim oficial do colonialismo. Dessa forma, a decolonialidade não busca apenas resistir a essas estruturas, mas propor alternativas fundamentadas na diversidade de saberes e na valorização das epistemologias subalternas.

Nesse contexto, a decolonialidade se destaca por sua abordagem integrativa, que combina crítica teórica com práticas transformadoras. Para Mignolo (2017), a decolonialidade não deve ser entendida como uma nova forma de universalismo, mas como uma opção que transcende as estruturas ocidentais de pensamento, incluindo aquelas baseadas na modernidade e na pós-modernidade. Ele explica que

[d]aqui em diante, a opção descolonial não é só uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de “estudo”, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer. Ou seja, de viver e conviver com quem acha que a opção descolonial é a sua e com quem tem encontrado opções paralelas e complementares à descolonial (Mignolo, 2017, p. 31)

Essa visão amplia o alcance da decolonialidade, que não se limita ao campo teórico ou acadêmico, mas se torna uma prática de vida, uma forma de pensar e agir que rejeita as narrativas e hierarquias coloniais. Em vez de resistir passivamente, a decolonialidade propõe a construção de novas formas de existência e convivência que valorizem a pluralidade cultural e epistemológica.

Catherine Walsh (2013) complementa essa abordagem ao enfatizar que a decolonialidade não deve ser reduzida a um evento jurídico-político ou a uma mera crítica acadêmica. Para ela, trata-se de um processo contínuo de reconfiguração das relações de poder, que desafia as estruturas coloniais e propõe um novo horizonte ético e político. A autora argumenta que a decolonialidade deve promover práticas pedagógicas, sociais e culturais que resgatem as vozes silenciadas pelos processos de colonização e colonialidade, abrindo espaço para uma participação mais ativa e equitativa dos povos marginalizados.

Nesse sentido, a decolonialidade também se vincula a práticas concretas de resistência e transformação. Membros do Grupo Modernidade/Colonialidade, como Ramón Grosfoguel e Aníbal Quijano, destacam a importância de iniciativas acadêmicas e sociais que promovam a descolonização do conhecimento e das relações sociais. Por exemplo, os encontros realizados pelo grupo, como as conferências em Quito e Berkeley, resultaram em obras fundamentais que consolidam a crítica decolonial e ampliam sua aplicação em contextos práticos, como os movimentos indígenas e afrodescendentes na América Latina.

Além disso, a decolonialidade desafia não apenas as narrativas coloniais, mas também a forma como o conhecimento é produzido e validado. A "gnosilogia fronteiriça" proposta por Mignolo (2017) é uma ferramenta poderosa nesse sentido, pois busca deslocar as formas hegemônicas de conhecimento para uma perspectiva subalterna, promovendo a reconfiguração das hierarquias epistemológicas. Essa abordagem não se limita a ser uma crítica teórica, mas visa a criar espaços onde saberes marginalizados possam coexistir e interagir em condições de igualdade.

Portanto, a decolonialidade representa uma resposta robusta e transformadora às imposições da colonialidade. Ao desafiar as estruturas de poder e as narrativas que as sustentam, ela propõe uma alternativa que valoriza a diversidade, a justiça e a igualdade, oferecendo um caminho para a construção de sociedades mais inclusivas e plurais. Mais do que uma crítica, a decolonialidade é um chamado à ação, uma proposta para reimaginar e reestruturar o mundo a partir de perspectivas que foram historicamente silenciadas.

O debate sobre gênero, subalternidade e decolonialidade emerge como uma dimensão crucial na crítica ao colonialismo, destacando como as dinâmicas de poder e opressão foram moldadas pelas interseções entre colonialidade e patriarcado. O patriarcalismo colonial não apenas marginalizou as mulheres nos contextos colonizados, mas também as subalternizou duplamente – enquanto mulheres e enquanto integrantes de povos dominados. Essa dupla opressão é central para entender como o colonialismo operou não apenas pela exploração econômica, mas também pela dominação cultural e de gênero.

Gayatri Spivak (2010), em sua obra seminal *Pode o Subalterno Falar?* analisa como o colonialismo e o patriarcado colaboraram para silenciar as mulheres subalternas. Spivak argumenta que as mulheres dos contextos coloniais encontram-se em uma posição de extrema marginalização, na qual suas vozes são obliteradas tanto pelas tradições locais patriarcais quanto pelas estruturas do colonialismo europeu. Segundo a autora, a mulher subalterna está inserida em uma dinâmica onde o gênero é “duplamente obliterado”, ou seja, mesmo quando participa de movimentos de resistência ou de lutas por emancipação, sua identidade e agência continuam invisibilizadas:

[n]o contexto do itinerário obliterado do sujeito subalterno, o caminho da diferença sexual é duplamente obliterado. [...] Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino, está ainda mais profundamente na obscuridade (Spivak, 2010, p. 66-67).

Essa invisibilidade revela como a colonialidade do poder não é apenas uma questão de controle econômico ou político, mas também se manifesta na construção ideológica do gênero, perpetuando a dominação masculina. Spivak (2010) destaca que o patriarcado colonial não apenas oprime as mulheres, mas também molda suas experiências a partir de uma perspectiva eurocêntrica, enfatizando as tradições locais patriarcais e as ideologias coloniais, apagando suas histórias e identidades locais.

Catherine Walsh (2013), aponta para a superação da invisibilidade da mulher e reforça a necessidade de práticas pedagógicas e epistemológicas que resgatem essas vozes silenciadas e promovam uma ruptura com as estruturas patriarcais e coloniais. Para Walsh, a decolonialidade deve

ser compreendida como um processo contínuo de transformação das relações de poder, que reconheça a interseccionalidade de gênero, raça e classe.

Ao incorporar as contribuições de Spivak (2010) e Walsh (2013), percebe-se que gênero, subalternidade e decolonialidade estão profundamente interligados. A decolonialidade não pode ser plenamente compreendida sem abordar as especificidades da opressão de gênero nos contextos coloniais, e a luta pela emancipação das mulheres subalternas é essencial para o projeto de uma sociedade mais justa e equitativa. Nesse sentido, reconhecer a voz das mulheres subalternas é um passo crucial para dismantelar as estruturas de poder que sustentam a colonialidade e para construir novas formas de convivência baseadas na equidade e no respeito à diversidade.

4.3 A EDUCAÇÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DECOLONIAL

Ao ampliar a compreensão da decolonialidade do ser, do saber e do poder, observa-se que os três conceitos se entremeiam na constituição dos sujeitos e nas suas interações com o meio. Dessa forma, todo processo social, quando se pensa nos chamados espaços subalternos da lógica decolonial, é um campo importante para se discutir, para se pensar e para se propor a desconstrução da opressão colonial.

Com a educação não seria diferente, haja vista ser este um processo social que atravessa o sujeito, a partir de sua interação com o mundo, com os outros, com os poderes e com os saberes constituídos. Assim, é fundamental refletir sobre a compreensão de uma pedagogia decolonial para se fazer frente à lógica colonial que ainda está presente no processo histórico na América Latina e nos demais espaços subalternizados.

A pedagogia decolonial deve ser compreendida como uma abordagem educacional pautada e enraizada no questionamento tendo como objetivo maior o dismantelamento das estruturas coloniais. Tal processo visa atingir, no caso específico da pedagogia, a lógica do poder e do conhecimento, que ainda influenciam a maneira como são organizados os sistemas educativos, mesmo na contemporaneidade.

Para fazer frente a essa lógica, a pedagogia decolonial enfatiza a valorização e a integração de epistemologias e saberes marginalizados e subalternos, propondo uma educação que reconheça e respeite a diversidade cultural e histórica dos diferentes povos, reconhecendo a multiculturalidade como principal fio condutor de qualquer proposta educativa que pretenda ser pautada na lógica de desconstrução da opressão colonial.

A fundamentação teórica da pedagogia decolonial baseia-se em uma crítica radical ao colonialismo e a suas manifestações na educação. Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Catherine Walsh

são alguns dos nomes que têm contribuído significativamente para esse processo, enfatizando a necessidade de reconhecer e valorizar as epistemologias do Sul e os saberes tradicionais que foram historicamente subjugados.

Esses autores defendem a desconstrução das narrativas coloniais, que insistem na desvalorização dos conhecimentos locais, apresentados como “menores” e “exóticos”, hierarquizando como importante no processo de construção dos saberes, apenas aquilo que vem da norma imposta pelo colonizador. Para esses autores, ao se decolonizar a pedagogia e, por consequência, o processo educacional, torna-se possível a promoção de uma educação que emancipe e empodere os sujeitos colonizados. Walsh (2009, p. 37-38) propõe um “pensar e agir pedagógicos fundamentados na humanização e descolonização; isto é, no re-existir e re-viver como processos de re-criação”. Nesta mesma linha, Mota Neto (2015) afirma que:

Se o pensamento decolonial denota as práticas epistêmicas de reconhecimento e transgressão da colonialidade, que se produziram na América Latina e em outras regiões colonizadas como respostas à situação de dominação, podemos dizer que a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários (Mota Neto, 2015, p. 312).

No enfrentamento a essa dominação colonial nos processos educacionais e culturais, Walsh (2009) propõe duas vertentes de pedagogias decoloniais. A primeira, inspirada por Fanon, visa a um “pensar a partir de” a condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados, abordando a colonialidade do poder, do saber e do ser. Essa pedagogia promove autoconsciência, ação, humanização individual e coletiva e libertação (Fanon, 1968).

Walsh (2009) descreve a “imobilidade” do colonizado como uma paralisia física e psicológica imposta pela estrutura colonial, que mantém o colonizado em estado de passividade e dependência. Para superar essa condição, é necessário romper com o passado de exploração, acabando com as práticas e narrativas de dominação, a fim de construir novas identidades baseadas na autodeterminação e na emancipação dos colonizados. Assim a educação enfocará na total consciência de si e na emancipação dos sujeitos, com vistas a libertá-los, conscientemente, da dominação colonial.

Já a segunda vertente, “pensar com”, envolve a construção de pedagogias em relação a outros setores da população, despertando a consciência sobre os padrões de poder colonial ainda presentes na contemporaneidade. Essa abordagem busca construir alianças e diálogos que promovam uma educação mais inclusiva e transformadora, conscientizando todos os envolvidos sobre a necessidade de dismantelar as estruturas coloniais e promover a justiça social.

Paulo Freire (2011a) complementa essa perspectiva, ao destacar a pedagogia do oprimido como uma pedagogia humanista e libertadora, organizada em dois momentos distintos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 2011a, p. 57).

A partir do ponto de vista de Freire (2011a), é vital que o homem possa se apoderar não apenas do conhecimento, mas do próprio mundo (a partir de um conhecimento libertador). Com isso, será capaz de fazer frente à cultura de dominação e a rejeitar, compreendendo a libertação das mentes como um processo constante do sujeito que se compreendeu como parte ativa do mundo, e não apenas como um instrumento para manutenção de um *status quo* de opressão.

Desse modo, tanto para a pedagogia decolonial quanto para a teoria de Paulo Freire há a necessidade de uma abordagem educacional que não apenas reconheça a opressão, mas atue ativamente para desmantelá-la. Com isso, torna-se possível substituir os mitos e ideologias coloniais por uma nova consciência crítica e emancipadora.

Para aprofundar a compreensão da pedagogia decolonial, é relevante considerar a análise de Oliveira e Candau (2013) sobre o conceito de *colonialidade do poder*, proposto por Quijano (2005), bem como as contribuições de Fals Borda (1970; 2015), Freire (2011a) e Walsh (2009) para o entendimento do papel do subjugado na desconstrução dessa colonialidade do poder, com vistas à proposição de uma pedagogia, uma sociologia e uma filosofia de fato libertárias e libertadoras.

Ao dar voz a epistemologias alternativas, reconhece-se o quão é importante que saberes advindos de contextos marginalizados sejam discutidos, estudados, difundidos. Walsh (2009) destaca que, embora, desde os anos 1990, a diversidade cultural tenha se tornado um tema amplamente discutido e incorporado em políticas públicas, reformas educativas e constitucionais na América Latina, nem sempre esse processo foi algo positivo e, de fato, um movimento de enfrentamento à lógica colonial. Em geral, essas mudanças serviram apenas para consolidar as estruturas coloniais, sob a máscara de progresso e de modernidade. Para ela, portanto, é necessária uma análise crítica sobre a conjuntura contemporânea, a partir da lente da “colônia

Nesse sentido, Walsh (2009) critica o multiculturalismo neoliberal e a interculturalidade funcional, argumentando que, em vez de promoverem uma verdadeira inclusão e valorização da diversidade cultural, esses conceitos são frequentemente utilizados como ferramentas de controle social. Para Walsh, há uma distinção clara entre a interculturalidade crítica e a interculturalidade

funcional; e essa distinção é que desvelará em que medida os processos culturais e sociais, como a educação, estarão ou não comprometidos com uma lógica decolonial.

A *interculturalidade funcional* propõe uma abordagem mais superficial, que reconhece a diversidade cultural, mas não aborda as raízes das desigualdades estruturais. Entende-se que há diversidade, mas há um silenciamento proposital sobre a estrutura que promove as desigualdades; é o caso típico, na cultura brasileira, do mito do “brasileiro cordial”, por exemplo. Essa lógica de interculturalidade mantém uma aparência de inclusão e de progresso, mas não promove mudanças revolucionárias e profundas nas relações de poder (Walsh, 2009). Oferece aparência de inclusão e de respeito pela diversidade, sem realmente desafiar ou transformar as bases do poder colonial.

Já uma perspectiva de *interculturalidade crítica* propõe uma abordagem transformadora, que desafia as estruturas de poder existentes e busca uma verdadeira inclusão e equidade. Está baseada nas necessidades e nas perspectivas das populações historicamente marginalizadas, trazendo para o centro do debate seus saberes, sempre marginalizados, seus corpos, suas histórias locais (Walsh, 2009).

A compreensão da distinção entre as duas abordagens: a interculturalidade funcional que se alinha com os interesses das instituições sociais e serve para perpetuar o *status quo* e a interculturalidade crítica que emerge como uma força de resistência e de transformação torna possível romper a lógica de opressão e de subjugação da perspectiva colonial. Para uma pedagogia eminentemente decolonial a interculturalidade crítica é uma das bases. Nesta mesma perspectiva, Paulo Freire opõe a *pedagogia baseada em princípios humanistas* da *pedagogia baseada em princípios humanitaristas*:

[a] pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar esse objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo de interesses egoístas dos opressores egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização (Freire, 2011a, p. 56).

Assim como a *interculturalidade crítica* de Walsh (2009) desafia e busca transformar as estruturas de poder opressivas, a *pedagogia humanista* de Freire (2011a) procura uma verdadeira libertação e humanização dos oprimidos. Observa-se que, em ambas as abordagens, há crítica às práticas que tentam mascarar a perpetuação da desigualdade e da opressão sob fundamentos de generosidade ou inclusão aparentes.

Pelas abordagens crítica (Walsh) e humanista (Freire), não é suficiente (nem honesto) que se haja apenas uma aparência de libertação, sem que haja a análise crítica com identificação das causas da opressão e consequente dismantelamento das estruturas de injustiça social. Por essas duas

abordagens, verifica-se a necessidade de uma transformação profunda e autêntica, fundada na valorização das vivências e dos saberes dos indivíduos e culturas historicamente marginalizadas e subjugadas. Para Fals Borda (2015) o compromisso-ação científico leva não apenas à acumulação de conhecimento, mas, sobretudo, ao seu enriquecimento, renovação e revitalização, inclusive para as classes populares, na valorização dos conhecimentos dos sujeitos subjugados, que agora passam a ser parte ativa e fundamental da produção desse conhecimento. Essa é a responsabilidade dos cientistas perante o mundo e a história:

Son una prueba de decisión, de laboriosidad y de creatividad en la presente etapa histórica. Son una prueba que lleva a combinar el rigor científico con la participación en el proceso histórico, para lograr una postura intelectual autónoma, aunque ella pueda acarrear persecuciones e incomprensiones momentáneas. Quizá de estos empeños resulte no sólo una ciencia social más respetable, firme y propia nuestra, con una más clara definición de la crisis latinoamericana, sino también una política eficaz de cambio que lleve a una sociedad superior a la existente (Fals Borba, 2015, p. 252).

A partir da compreensão da decolonialidade do poder e de como se pode dismantelar essa lógica do poder nas estruturas culturais e sociais (como a educação), é possível – e necessária – a proposição de uma pedagogia plenamente amparada na lógica decolonial. Segundo Oliveira e Candau (2013), Walsh desenvolve, a partir dessa construção teórica, a noção de *pedagogia decolonial* como

una praxis que se basa en una insurgencia educativa propositiva – por lo tanto, no sólo denunciativa – en donde el término insurreccionar significa la creación y la construcción de nuevas condiciones sociales, políticas, culturales y de pensamiento. En otras palabras, la construcción de una noción y de una visión pedagógicas que reciben proyección más allá de los procesos de enseñanza y de transmisión del saber, y que conciben la pedagogía como política cultural (Oliveira; Candau, 2013, p. 291).

Em diálogo com as reflexões da autora, destaca-se que Walsh busca estabelecer um elo entre a teoria decolonial e a prática pedagógica, visando contribuir para uma compreensão mais profunda dessa interconexão. Discute duas abordagens pedagógicas complementares e transformadoras, inspiradas pelos pensamentos de Paulo Freire e de Frantz Fanon. A autora destaca que as pedagogias de ambos “trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad (Walsh, 2013, p. 31).

Walsh (2013) evidencia que, embora partam de pontos diferentes – pedagógico para Freire; colonial para Fanon – ambos os pensadores convergem na importância da humanização e da libertação. Freire fornece uma base pedagógica prática para a conscientização e ação, enquanto Fanon oferece uma visão política e existencial da descolonização como transformação radical. Fanon descreve e narra

a situação da colonização, promovendo e revelando a luta anti e descolonial. Juntos, eles fornecem fundamentos teóricos e práticos essenciais para entender e implementar processos de descolonização, libertação e humanização.

Fals Borba (2015) complementa a visão de Walsh e mostra a importância da obra de Freire: uma proposta da dialogicidade moderna. Essa proposta teve início no Brasil, com Paulo Freire, e trouxe a ideia de dar voz aos que foram silenciados, incentivando a expressão pluralista de diversas vozes, algumas vezes discordantes. Esse princípio se transformou em uma orientação de estudo e ação para sociólogos influentes de países como o Canadá, com Budd Hall, e a Holanda, com Jan de Vries, entre muitos outros, influenciando também um movimento global de renovação da educação de adultos.

Nos primeiros escritos de Freire, como em “Pedagogia do Oprimido”, a ênfase está na conscientização crítica e na libertação dos oprimidos por meio da educação. Freire considera a humanização central tanto para a educação, quanto para a libertação. Sua pedagogia visa a restaurar a humanidade dos oprimidos por meio da conscientização crítica. A pedagogia freireana visa, portanto, desvelar a realidade opressora e capacitar os oprimidos a transformá-la por meio da práxis – a união de reflexão com a ação. Dessa forma, “[a] libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2011a, p. 93).

Embora Freire, em sua pedagogia – e ao longo de toda sua trajetória como escritor – tenha dado real ênfase à conscientização crítica, à humanização e à prática libertadora dos oprimidos, foi somente nos anos anteriores à sua morte (e nas obras desse período, portanto) que ele tratou diretamente da questão racial.

A análise de Freire sobre a ideologia colonialista revela como a educação foi usada como ferramenta de opressão e de desumanização. Ao desconsiderar e marginalizar as culturas locais, a educação colonialista buscava perpetuar a dominação e a inferiorização dos colonizados. Para Freire, a ideologia colonialista, procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquelas ideologias. “O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se ‘brancos’ ou ‘pretos de alma branca’” (Freire, 1978, p. 15). Por isso, a escola colonial necessariamente desconsiderava tudo o que fosse relevante para os nacionais, rotulando-os pejorativamente como “nativos”.

Paulo Freire (2011b), em “Pedagogia da autonomia”, sublinha que a presença humana no mundo é ativa e transformadora, enfatizando a importância da consciência crítica e da ação política na busca por uma sociedade mais justa. Mesmo diante de desafios e situações de desumanização, é

essencial manter a esperança e trabalhar continuamente para transformar a realidade. O autor inspira a desvinculação do determinismo histórico e encoraja a busca por possibilidades que promovam uma vida digna e decente, ressaltando que o futuro é problemático e não inexorável.

Nessa busca de transformação, Fals Borba (2015) ressalta que, para que os latino-americanos entendam sua identidade e destino, devem continuar a construir com todos os recursos disponíveis, uma estratégia e ações capazes de estabelecer uma sociedade mais justa e promissora. Para tal, o autor acrescenta que o questionamento atual (para além da mudança socioeconômica, ou sobre suas etapas de crescimento e auto sustentação, visto que esses esforços resultaram em um desenvolvimento ambíguo e sem direção) reside na esfera dos valores sociais e morais: “cómo definir la calidad del cambio que queremos y en qué dirección queremos que avance” (Fals Borba, 2015, p. 418).

Freire (2011b) entende que a construção de uma sociedade justa e igualitária é alcançada na prática educativa, que além de ser essencialmente ética e humana, é uma manifestação dessa possibilidade de transformação social. A ética torna-se, então, um construto fundamental para a edificação de relações humanas baseadas em justiça, respeito e solidariedade. Segundo o autor, a prática preconceituosa de raça, classe e gênero ofende a essência do ser humano e nega profundamente a democracia.

Nesse sentido, uma pedagogia eminentemente decolonial tem como base, além do questionamento e do desmantelamento das estruturas de dominação e opressão colonial, a edificação de valores calcados na ética, algo totalmente em oposição ao poder colonial, haja vista este ser fundamentado em relações que desrespeitam a ética, a justiça social e a dignidade humana nas suas mais caras manifestações. Para o autor, “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (Freire, 2011b, p. 59), sejam eles de branquitude/negritude, homens/mulheres, patrões/empregados

Freire complementa e enriquece o campo da pedagogia decolonial, proposto por Fanon, oferecendo uma abordagem que integra à crítica à colonialidade (teorizada por Fanon) a perspectiva emancipação educacional como pressuposto para a constituição de um sujeito verdadeiramente humano e ético.

Fanon (1968) interpreta a descolonização como um processo disruptivo e radical, necessário para transformar a ordem mundial estabelecida pelo colonialismo. Ele enfatiza que a mudança requer uma transformação não apenas política, mas também das estruturas sociais e econômicas. Para Fanon (1968, p.26) “[a] descolonização, que se propõe mudar a ordem do mundo, é, está visto, um programa de desordem absoluta”. Nesse sentido, a descolonização possui um poder transformador que não apenas liberta, mas também redefine a identidade dos colonizados, criando “homens novos”.

Fals Borba (2015), por sua vez, coloca que os fatores fundamentais da transformação não são, em essência, de natureza material; eles alcançam o domínio da moral e do espiritual. Para conquistar a autodeterminação política e a autorrealização intelectual, que permitam a nossa articulação como um todo perante o mundo, torna-se necessário formar um novo homem latino-americano e aponta os riscos de um caminho frequentemente adotado pelos povos latino-americanos: o mimetismo intelectual. Argumenta que, ao imitar ou validar as ideias e conceitos de outras culturas sem questioná-los, perde-se a oportunidade de construir uma identidade autêntica e de promover uma verdadeira autonomia intelectual:

Nada más fácil para nosotros que seguir la vía del mimetismo intelectual. Pero nada también más peligroso para nuestra identidad y supervivencia como pueblo. Hemos creído que ganamos el respeto universal repitiendo o confirmando científicamente lo que dicen los maestros de otras latitudes; en la realidad no ganamos sino la sonrisa tolerante y paternal de quienes hacen o imponen las reglas del juego científico, a su manera (Fals Borba, 1970, p. 18).

A luta pela libertação, segundo Fanon, não apenas retoma a soberania, mas também refaz o sentido cultural do povo colonizado: “[a] luta de libertação não restitui à cultura nacional seu valor e seus contornos antigos” (Fanon, 1968, p. 205). A verdadeira descolonização, portanto, elimina o colonizador e o colonizado, promovendo uma reestruturação da identidade e da cultura dos povos colonizados.

Fanon argumenta que a opressão colonial fundamenta-se na alienação racial, na qual os negros são levados a ver a branquitude como ideal de humanidade. Ele observa que “o negro quer ser branco” devido à imposição colonial que transforma a branquitude no padrão de valor (Fanon, 2008, p. 27). Esse desejo é uma forma de internalização da inferioridade racial, em que os negros buscam adaptar-se aos padrões culturais e comportamentais dos brancos.

Essa dinâmica se entrelaça com a análise de Paulo Freire, que observa que, quando a educação não tem um caráter libertador, o oprimido tende a almejar a posição de opressor (Freire, 2011a). Fanon, assim, ressalta a importância de um processo de descolonização que humanize ambos os lados, promovendo uma sociedade que valorize a diversidade e construa uma ética de verdadeira igualdade e liberdade.

Paulo Freire, Frantz Fanon e Orlando Fals Borda são figuras centrais na construção de uma pedagogia decolonial, cada um trazendo uma abordagem que, em conjunto, fortalece uma educação comprometida com a emancipação e justiça social.

Freire, com sua “pedagogia do oprimido”, destaca a importância de uma educação que promova a conscientização crítica dos sujeitos, permitindo-lhes reconhecer e transformar as estruturas

de opressão. Para o autor, a prática educativa deve ser um processo de dialogicidade e participação ativa, humanizando os envolvidos e capacitando-os para uma transformação profunda da realidade social. Freire vê a educação como um meio de libertação, em que os oprimidos deixam de ser meros receptores passivos de conhecimento e tornam-se protagonistas de sua própria história, rompendo com a lógica da opressão.

Por outro lado, Fanon e Fals Borda expandem essa perspectiva ao abordar, respectivamente, a descolonização como processo existencial e político, e a metodologia da investigação-ação participativa (IAP) como base para um conhecimento emancipador. Fanon argumenta que a descolonização não é apenas uma luta política, mas também uma reumanização, onde o colonizado rompe com a inferioridade imposta e reconstrói sua identidade.

Fals Borda, por sua vez, propõe uma prática de pesquisa que integra o saber acadêmico com o saber popular, permitindo que as comunidades marginalizadas participem ativamente da produção de conhecimento. Com sua “sociologia da libertação”, ele valoriza os saberes locais, propondo uma ruptura com o colonialismo intelectual e fortalecendo a autonomia das comunidades.

Juntos, esses pensadores oferecem uma pedagogia decolonial que une teoria e prática, capacitando os oprimidos a potencializarem uma sociedade mais justa e plural, a partir de seus saberes e de sua própria realidade, desconstruindo o processo de mimetização da cultura do opressor.

5 CONCLUSÃO

As discussões apresentadas neste artigo destacam a centralidade da colonialidade como um padrão de poder que permeia diversas dimensões da vida social, política, cultural e epistemológica. Desde a imposição de estruturas de dominação durante a colonização até os impactos duradouros na modernidade, a colonialidade demonstrou ser um processo dinâmico e complexo que afeta tanto os colonizados quanto os colonizadores, corroendo as bases morais e culturais das sociedades envolvidas.

Por outro lado, os movimentos de crítica e resistência a essa lógica colonial apontam para a necessidade urgente de descolonizar o conhecimento, as relações de poder e os sistemas de opressão herdados. O pós-colonialismo e a decolonialidade emergem como respostas vigorosas, oferecendo caminhos alternativos que desafiam as narrativas hegemônicas e promovem a inclusão de vozes subalternas, especialmente as de mulheres e outros grupos marginalizados. Ao incorporar as análises de autores como Aimé Césaire, Catherine Walsh, Edward Said, Gayatri Spivak, Maldonado-Torres, Quijano e Walter Dignolo este trabalho evidenciou como a crítica à colonialidade e a promoção da decolonialidade são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, plural e emancipada. O reconhecimento da colonialidade de gênero, raça e localização geográfica e cultural, somado

à valorização das epistemologias alternativas e subalternas, reforça a necessidade de revisitar e desconstruir as estruturas coloniais que ainda persistem, também na educação. São desafios a superar: a hegemonia eurocêntrica nos currículos, reconhecer e valorizar os saberes locais e indígenas, reconhecer a linguagem como instrumento de dominação e desconstruir narrativas históricas decoloniais, especialmente na formação dos professores e no uso das tecnologias

A luta pela descolonização não é apenas acadêmica ou teórica; ela é uma prática que exige a transformação das relações sociais, culturais e políticas, resgatando o potencial humano de coexistência, justiça e solidariedade. Assim, a decolonialidade se apresenta não apenas como uma opção teórica, mas como uma alternativa ética e prática para reimaginar e reconstruir o mundo de maneira mais equitativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, G. C. C. O imaginário canônico americano e os símbolos edênicos. **Élisée - Revista de Geografia da UEG**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. e912011, 2020. Disponível em: [//www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/9401](http://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/9401).. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Noémia de Sousa. Lisboa: Sá da Costa, 1978.
- CHAUÍ, M. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005. (Coleção História do Povo Brasileiro).
- ESCOBAR, A. Territórios da diferença: a ontologia política dos “direitos ao território”. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, [S. l.], v. 35, 2015. DOI: 10.5380/dma.v35i0.43540. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/43540>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- FALS BORDA, O. **Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual**. Ciudad de México: Editorial Nuestro Tiempo, 1970. Disponível em: <https://sentipensante.red/letras/ciencia-propia-y-colonialismo-intelectual/>. Acesso em: 30 nov. 2024.
- FALS BORDA, O. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151027053622/AntologiaFalsBorda.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2024.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. Tradução: J. L. Melo. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- HARARI, Y. **Homo Deus: uma breve história do amanhã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- KUSCH, R. **América profunda**. Buenos Aires: Biblos, 1999.
- MALDONATO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, R (Orgs.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores;

Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, W. **Desafios Decoloniais Hoje**. Epistemologias Do Sul, Foz Do Iguaçu/Pr, 1(1), p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772> Acesso em: 30 nov. 2024.

MIGNOLO, W. D. *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options*. Durham, Duke University Press, 2011.

MOTA NETO, J. C. da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

OLIVEIRA, L. F; CANDAU, V. M. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais - Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, R (Orgs.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

SAID, E.W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SPIVAK, G. C. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, C. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.