



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6335 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 03 - Educação Popular e Movimentos Sociais

**TEORIA DECOLONIAL DOS DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO**

Juliana Elis dos Santos Hoffmann - FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau  
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

### **TEORIA DECOLONIAL DOS DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO**

O presente texto tem como finalidade trazer ao debate público a categoria direitos humanos e sua relação direta com o discurso colonial, ao qual atende os interesses eurocêntricos, tornando invisível as lutas sociais de povos e culturas não ocidentais.

Através do movimento decolonial, objetiva-se elucidar dentro dos discursos de universalidade e dignidade humana trazidos nos avanços históricos e demarcados na redação da Declaração dos Direitos Humanos suas contradições, permitindo desconstruir locuções predominantes, hierárquicas e seletivas dentro da perspectiva da garantia dos direitos humanos.

A construção deste artigo pautou-se na pesquisa bibliográfica, utilizando os principais documentos e pautas do discurso eurocêntrico dentro do movimento de avanços e conquistas dos direitos humanos. De forma a atender o objetivo central acima mencionado, permeou-se utilizar como contraponto autores que fundamentam suas críticas com base na perspectiva decolonial.

O pensamento decolonial constitui-se em aversão ao poderio praticado historicamente sobre as culturas colonizadas, de forma a suprimir a assimilação natural a qual constituiu por séculos o padrão Europeu como sendo uma identidade superior em relação a outros Estados e culturas. A colonialidade refere-se, portanto, “a um padrão de poder: das relações formais de exploração ou dominação colonial e também as diversas formas pelas quais as relações intersubjetivas se articulam a partir de posições de domínio e subalternidade” (AMARAL, 2017).

Num movimento de resistência, o pensamento decolonial questiona as hierarquias impostas na sociedade e se posiciona criticamente diante das “questões sociais” provenientes das próprias relações oriundas da colonialidade, que permanecem influenciando mundialmente política e economicamente, intensificando a pobreza e desigualdade dos países subalternizados, dentre eles, os latinos americanos.

A começar pela categorização das raças. Conforme explicita Quijano (2005), a

categorização das raças se deram a partir da colonização das Américas, numa necessidade de elaborar diferenças biológicas entre os seres humanos, evidentemente hierárquica, de classificação social. Com efeito, além de legitimar o processo de dominação dos brancos, utilizou-se como critério para inferiorizar e privilegiar indivíduos, tornando a desigualdade social natural.

Desta forma, a ideia da raça estabelecida nas diferentes esferas da vida também passou a ser associada à estrutura produtiva, indicando seus lugares dentro da divisão [racial] do trabalho, refletindo na constituição do capitalismo nas Américas. Quijano (2005) aponta que as relações de trabalho na América Latina sempre se deram em torno da produção de mercadoria para o capitalismo mundial, desempenhando dentro da estrutura produtiva o papel de servidão e subordinação. Espanhóis e portugueses, categorizados como brancos, recebiam salários, enquanto negros eram escravizados e índios alocados como servos, construindo a associação de trabalho não pago com raças dominadas, naturalizando a inferiorização de grupos sociais. Inclusive, o autor assinala reflexos dessa relação em dias atuais, sendo ainda possível verificar diferenças salariais entre grupos raciais.

Quijano (2005) indica que as novas configurações produtivas e econômicas em contexto mundial, ainda que novas, estão constituídas com resquícios do que a história apresentou como um processo natural da relação capital-trabalho assalariado, mantendo o domínio sobre esta e resguardando desigualdades nas raças colonizadas, atuando em prol dos interesses geograficamente, constituindo a Europa como centro do mundo capitalista, assim como configurou áreas subdesenvolvidas e subalternizadas, havendo nítida separação entre centro e periferia. Refere que desde o início, o capitalismo mundial constituiu-se como colonial/moderno e eurocentrado.

Assim, a constituição da Europa como centro do capitalismo mundial legitimou sua dominação, não somente em relação ao capital mundial, mas socialmente. “Em outras palavras, como parte do novo padrão mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 121).

Com efeito, a dominação eurocêntrica relaciona-se diretamente com a modernidade. A modernidade reitera na racionalidade hegemônica o simbolismo do desenvolvimento, daquilo que é civilizado e, do contrário, expressa a necessidade de intervenção, mais especificamente, de integrar-se ao moderno, à lógica eurocêntrica.

Para Boaventura de Sousa Santos (2013), a modernidade desenvolveu uma divisão no mundo. De um lado, um mundo da lógica eurocêntrica e norte-ocidental, reconhecido como desenvolvido, civilizado e racional, o qual adquire a hegemonia e o controle dos diversos âmbitos da vida, na economia, na política, na cultura e socialmente. Do outro lado então, estão todas as demais sociedades, culturas, povos e grupos que não se encaixam seja por questões religiosas, culturais, étnico-raciais nos padrões eurocêntricos. Um agrupamento marginalizado, caracterizado como primitivo, subdesenvolvido, bárbaro, violento e desordenado.

Seguindo o raciocínio do autor, essa mesma divisão de mundos será atribuída ao conhecimento. O conhecimento europeu e norte-ocidental se conferirá como o conhecimento verdadeiro e, no outro lado, as demais sociedades, avaliadas como distantes do “desenvolvimento”, sofrerão o descrédito dos seus saberes, atribuindo-os enquanto irracionais, populares, sustentado por crenças e senso comum.

Em consonância, Mignolo (2010) afirmará que, dentro das diferentes disposições de poder impostos pela colonialidade, o conhecimento também se torna um instrumento de

poder. Nessa relação, a abordagem decolonial torna-se resistência e vem produzir elementos que sustentem a necessidade de supressão dos pressupostos eurocêntricos, que tem, ao longo da história, contribuído para a opressão e segregação de identidades subalternizadas e que torna inatingível a concretude de uma vida digna para a ampla população mundial.

Ainda que existam na atualidade instrumentos legais que corroborem com a perspectiva de salientar a universalidade os direitos fundamentais para uma vida digna, como no caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a teoria crítica vem observar que a perspectiva adotada pelos instrumentos revelam uma dignidade humana que não detém a capacidade de ser concebida de forma universal. Isso porque remetem à uma universalidade à lógica eurocêntrica, ou seja, limitam-se a considerar povos e culturas que estão subordinados ao eurocentrismo. Significa que a grande parte da população dos países periféricos e subdesenvolvidos não terão condições de exercer seus direitos, simplesmente por não possuírem condições palpáveis para isso.

Ao afirmar que todos são iguais perante a lei, esquecem das disparidades existentes, que existem ainda sociedades lutando pela efetivação de garantias mínimas de sobrevivência. E, embora seja considerado direitos inerentes à existência humana, as desigualdades sociais impostas, os tornam inalcançáveis.

Não se pode ainda esquecer de mencionar que esses mesmos países subdesenvolvidos e periféricos que ainda sofrem para garantir direitos básicos à sua população, são grande parte os mesmos que sofreram e sofrem exploração capital-trabalho de por parte dos países desenvolvidos. Ou seja, apesar do discurso dominante, grande parte da população não terão seus direitos materializados, uma vez que os mesmos que ditam direitos humanos tiram de outros, esclarece-se a quem serve os direitos humanos.

Tratado de reconhecer algumas das contradições do discurso dos direitos humanos, torna-se propositivo torna-lo realidade. Para tanto, Joaquin Herrera Flores (2009) contribui para a construção de nova perspectiva de direitos humanos, tornando-o palpável às populações acometidas pelas desigualdades sociais. De acordo com o autor, só será possível proferir direitos à vida digna, se houver acesso da população aos bens materiais e imateriais necessários para viver. Dito isto, Herrera Flores (2009) refere que a positivação dos direitos humanos é um processo, não permanente, sendo necessário reconhecer que existirão obstáculos para concebê-los, dentre os quais estão o próprio sistema neoliberal e suas ramificações.

Para tanto, é necessário uma abordagem emancipadora, que torne o conceito de dignidade humana objetiva, “que se concretiza no acesso igualitário e generalizado aos bens que fazem com que a vida seja ‘digna’ de ser vivida” (HERRERA FLORES, 2009, p. 31). Requer a conquista de instrumentos legais de positivação de direitos, através da construção de sistemas e normas que impõem normas, políticas públicas e outras formas que efetivem as lutas. Também, é imperativo ter posição científica. Desmistificar os direitos humanos, compreender como os direitos humanos se constitui nas diferentes realidades, fora do discurso ocidental, desmembrando os interesses político-ideológico que estão imersos, de forma a suprimir o discurso hegemônico das lutas sociais.

Para Herrera Flores (2009) a reinvenção dos direitos humanos requer novas práticas e novas reflexões, que possibilitem fugir da teoria tradicional construir uma teoria real e crítica dos acontecimentos históricos e atuais, devendo ser constituída de quatro condições e cinco deveres.

As condições: 1) “assegurar a visão realista do mundo” (HERRERA FLORES, 2009, p.55), de forma que a lucidez atue como motivação para a transformação da realidade; 2)

transformar o pensamento crítico em combate, em mobilização, para tanto, deve-se substituir a linguagem formal por uma linguagem acessível às camadas subalternizadas e às minorias, de forma que eles participem ativamente do pensamento crítico e sejam atores de suas demandas; 3) as lutas sociais devem resultar em direitos, dessa forma, “é importante criar concepções e práticas que trabalhem política, econômica, cultural e ‘juridicamente’ para transformar esses contextos que condicionam a satisfação das necessidades humanas em prol de um acesso mais igualitário e generalizado aos bens sociais” (HERRERA FLORES, 2009, p. 58). 4) construir “uma plataforma teórica crítica que seja consciente da complexidade grupal em que vivemos” (HERRERA FLORES, 2009, p. 59), que adote rigor, que além da crítica, ofereça alternativas práticas à ordem hegemônica, para que seus valores sejam validados.

Os deveres: 1) o reconhecimento de que todos tem o dever de reagir diante das imposições culturais; 2) ter respeito, “por meio do respeito aprendemos a distinguir quem tem posição de privilégio e quem tem a posição de subordinação no difícil iniludível encontro entre as diferentes percepções do mundo” (HERRERA FLORES, 2009, 61). 3) ter a reciprocidade “como base para saber devolver o que tomamos dos outros para construir os nossos privilégios, seja dos outros seres humanos, seja da mesma natureza da qual dependemos para a reprodução primária da vida”; 4) ter responsabilidade e assumir e responsabilizar aqueles que causaram danos aos outros. 5) reivindicar a redistribuição, através de regras jurídicas e normas, lutar para existam ações concretas (políticas e econômicas) que garantam as necessidades primárias e secundárias, que garantam uma vida digna.

Ao analisar as proposições de Herrera Flores (2009), é inevitável pensar no ambiente escolar, conforme elucidado por Paulo Freire (2016) em *Pedagogia da Autonomia*. A obra traz a escola e o professor enquanto elementos de construção de saberes não hegemônicos que caberiam exatamente na perspectiva de Flores ao referir sobre as condições e deveres de construir a teoria crítica do conhecimento eurocêntrico. Freire também apontará ao professor a função de construção crítica à realidade, da necessidade de “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. [... Questiona:] Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas da cidade?” (FREIRE, 2016, p. 31;32). Remete à superação da ingenuidade, o que podemos relacionar com a busca da lucidez de Herrera Flores (2009) que, trazidos para o campo epistemológico, fornece aos educandos melhor compreensão do mundo e ampara para a abertura crítica de suas realidades, das suas identidades e o alcance de uma [re] projeção social.

A reafirmação do ambiente escolar como espaço de troca, apreensão da realidade, corrobora com a premissa da humanização dos saberes, distanciando-a da perspectiva burguesa e reitera o conhecimento enquanto riqueza humana, que conforme Marx (1993), são reveladas como:

1. Universalidade das necessidades, capacidades, prazeres, forças produtivas dos indivíduos, etc;
2. O pleno desenvolvimento do domínio humano das forças da natureza, incluindo-se a própria natureza humana;
3. A total explicitação das potencialidades criativas humanas sem qualquer outro pressuposto que não seja o prévio desenvolvimento histórico;
4. A transformação do desenvolvimento do gênero humano e o indivíduo em um fim em si mesmo, sem qualquer padrão pré-estabelecido de medida;
5. A transformação da vida do indivíduo em um processo no qual ele produz a si

O processo educativo enquanto uma aprendizagem social reitera a educação como condição humana, possibilita investir no educando além da perspectiva produtiva. Construir nas crianças e adolescentes a criticidade requer responsabilidade e comprometimento, requer apreensão teórica e diálogo constante para que seja afluído o papel dos sujeitos na sociedade, capazes de reivindicar e alterar a realidade.

A partir do diálogo entre os autores aqui mencionados, observou-se a complexidade das relações de poder a qual a sociedade do capital se alicerçou, que tornou natural as hierarquias étnicas e a exploração de povos colonizados. Diante das contradições, surge a crítica à teoria de matriz colonial, questionando a história contada pelos colonizadores e posicionando o papel contra-hegemônico às imposições eurocêntricas, revelando questões até então ocultadas e outros imperativos que subsidiam sua hegemonia e poder, dentre as quais está o conhecimento.

A teoria decolonial dos direitos humanos alude para a vertente liberal, a qual está pautada a redação da Declaração dos Direitos Humanos de 1948 e outros marcos de conquistas. Explícita a configuração eurocêntrica e alude para a materialidade no contexto latino, que diante modelo de subalternidade empregado desde a colonização promoveu um cenário de expropriação e desproteção social, intensificando as expressões da questão social.

Diante deste contexto, a teoria decolonial torna-se imperativa no tentame de romper com a trajetória de desconhecimento, desigualdades e desproteção a qual a população latina está subordinada. Surge na intenção de transparecer a história, trazendo em cena o relato dos oprimidos, realidades que por séculos permaneceram ocultadas, atuando ativamente para objetivar o acesso de uma vida digna de grande parte da população que hoje se encontra apenas como objeto do discurso.

E o que a Escola tem a ver com isso? Ora, se estamos pensando em romper com o pensamento colonial e integrar os direitos humanos nas relações sociais de forma natural, é preciso existir atores que façam a realidade ser modificada. A mudança social é dependente da mutação de valores que, conseqüentemente se sobreponham às condutas do dia-a-dia. É, antes de tudo, aprendizagem. É escola.

No ambiente escolar, alunos se inspiram cotidianamente, tornam-se sujeitos e disseminam novos valores na comunidade em que vivem. Assim como pôde se alterar a cultura do lixo jogados nas ruas, do consumo inconsciente dos recursos naturais, por que não apresentar às crianças e jovens a história real de suas vidas? Sabe-se que o lixo jogado nas ruas entopem bueiros e levam a água da chuva para dentro das casas. Que o uso irracional dos recursos naturais afetará a humanidade ao longo dos anos. Mas, elucidar sobre o outro lado da história eurocêntrica, diferente desses outros dois contextos mencionados, significa apresentar uma realidade ocorrente e cotidiana, é apresentar a história de suas vidas, é refletir sobre o contexto em que vivem, às relações de poder a qual estão submergidos. E essas conseqüências marcam suas vidas hoje - não virão no futuro, quando a chuva ocorrer ou os recursos naturais acabarem. Para a maior parte da América Latina, os malefícios de séculos de expropriação estão implicados nas suas vidas diariamente, por gerações. Está nas relações cotidianas, na fila do emprego, nas ruas, na escola.

Embora seja necessário reconhecer que o professor faça parte do sistema que impõe e reproduz a teoria eurocêntrica, o educador pode ser lançado enquanto chave mestra para tornar a realidade conhecida e validada. Para tanto, assim como os alunos, muitos

profissionais são sujeitos que precisam ser apresentados aos estudos decoloniais. Justamente por não se conhecer a história, não compreende a pobreza, o preconceito, e outros elementos constitutivos da nossa realidade que intensificam a opressão de grupos e indivíduos, e reproduzem aquilo que está posto nos currículos e nos livros. É necessário avançar. É necessário desconstruir a hierarquização dos seres humanos, que não passa de um movimento histórico elaborado racionalmente de classificação e exploração de raças. Romper significa humanizar. Significa reconhecer e conceber a todos os seres humanos o direito a uma vida digna.

**PALAVRAS-CHAVE:** Decolonial. Direitos Humanos. Educação Popular na América Latina.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, João do. **Arte descolonial**. Pra começar a falar do assunto ou: aprendendo a andar pra dançar. Revista Iberoamérica Social, 2017. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/arte-decolonial-para-comecar-falar-do-assunto-ou-aprendendo-andar-para-dancar/>. Acesso em: 23 maio 2020.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução de: Carlos Roberto Diogo Garcia; Antonio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. 232fls.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MARX, Karl. Grundrisse. Londres: Penguin Books, 1993.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2013.